MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS

Publié par la
Direction générale
de la coordination
et des politiques

La filiation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse

Mémoire présenté à l'Université de Montréal
comme exigence partielle
de la maîtrise en Sciences de la communication

Jacques Piette

Université de Montréal

Québec

89-04344/

MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS

Publié par la
Direction générale
de la coordination
et des politiques

La filiation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse

Mémoire présenté à l'Université de Montréal
comme exigence partielle
de la maîtrise en Sciences de la communication

Jacques Piette

Université de Montréal

Québec

Cette étude est un mémoire que l'auteur, M. Jacques Piette, a présenté à l'Université de Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en Sciences de la communication.

Le ministère des Communications du Québec publie, à titre gracieux, le texte intégral de cette étude pour laquelle l'auteur a mérité le prix Jean-Lucien-Caron remis annuellement par l'Association de la recherche en communication du Québec.

L'édition de cette publication a été réalisée
par la Direction des communications
du ministère des Communications.

© Jacques Piette
Dépôt légal – 4e trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-18970-1

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à mes directeurs de mémoire, MM. Luc Giroux et André H. Caron, leur assistance soutenue et leurs conseils éclairés ont rendu ce travail possible. Je tiens à les remercier tout particulièrement pour l'intérêt constant qu'ils ont témoigné envers mon projet et pour leurs encouragements de toutes sortes qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

J'aimerais aussi remercier mes amis et collègues dont le soutien a été si précieux. Merci tout particulièrement à Rachel, à Sylvie, à Danielle, et à toi, Giovanni, ma très grande reconnaissance.

À Michèle, sans qui rien n'est possible et sans qui rien n'aurait de sens.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS III

TABLE DES MATIÈRES V

SOMMAIRE IX

CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE 1

CHAPITRE II LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE SUR LA COMMUNICATION DE MASSE 7

2.1 La recherche américaine 9
2.1.1 La théorie de l'effet direct: le modèle béhavioriste 9
2.1.2 Le modèle de l'effet limité 10
2.1.3 L'approche des *Uses and Gratifications: le modèle fonctionnaliste* . 11
2.1.4 Le retour du paradigme des effets: les théories sur l'influence indirecte 14
2.1.4.1 Le modèle psychologique 15
2.1.4.2 Le modèle sociologique 16

2.2 La recherche européenne 20
2.2.1 La théorie de la société de masse 20
2.2.2 Le courant critique 21
2.2.2.1 L'École de Francfort 21
2.2.2.2 Les médias comme instruments de domination culturelle 22
2.2.3 L'approche sémiologique 24
2.2.4 Le courant systémique 28
2.2.5 Vers une reformulation du paradigme critique : l'approche culturelle 29

CHAPITRE III LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE . . 37

3.1 Le recensement de la documentation 39

3.2 Le corpus d'analyse 41

3.3 La grille d'analyse 45

CHAPITRE IV L'ANALYSE DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS 47

4.1 Les programmes américains d'éducation aux médias 49
4.1.1 L'éducation aux médias aux États-Unis 49
4.1.1.1 Les précurseurs 50
4.1.1.2 La commission d'enquête sénatoriale sur les effets de la violence à la télévision 52
4.1.1.3 L'éducation critique à la télévision: une nouvelle préoccupation nationale 55
4.1.1.4 Les initiatives des organismes publics et communautaires 56
4.1.1.5 Les expériences des enseignants 57
4.1.1.6 Le déclin de la recherche américaine 58
4.1.2 Les fondements théoriques des programmes américains 61
4.1.2.1 L'approche de l'effet direct 61
4.1.2.1.1 Le programme des Singer 61
4.1.2.1.2 Le programme du Southwest Educational Development Laboratory 67
4.1.2.2 L'approche de l'effet indirect 74
4.1.2.2.1 Le *Television Literacy* de l'Université de Boston 74
4.1.2.3 L'approche des Uses and Gratifications 84
4.1.2.3.1 Le modèle d'enseignement d'Anderson et Ploghoft 84
4.1.2.3.2 Le *Critical Television Viewing* du WNET/Thirteen New York 92
4.1.2.3.3. *Inside Television* 100

4.2 Les programmes européens d'éducation aux médias 108
4.2.1 La Finlande: le précurseur européen 108
4.2.1.1 Le programme finlandais: une approche critique de l'éducation aux médias 110
4.2.2 L'expérience suisse du Centre d'Initiation aux Mass-Media du canton de Fribourg 119
4.2.2.1 Le programme suisse: une approche sémiologique 119
4.2.3 L'éducation aux médias en Grande-Bretagne 130
4.2.4 Les programmes britanniques : l'approche culturelle 135
4.2.4.1 Le modèle d'enseignement de Len Masterman 135
4.2.4.2 Le matériel didactique du British Film Institute : Selling Pictures 144

CHAPITRE V CONCLUSION 154

5.1 Le modèle américain: l'étude de la spécificité des médias 158

5.2 Le modèle européen: l'analyse du processus de la communication de masse 162

5.3 Le modèle finlandais: une approche mitoyenne 166

5.4 Quelques pistes de réflexion 167

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 171

SOMMAIRE

SOMMAIRE

Ce mémoire présente une synthèse des principaux paradigmes autour desquels s'est développée la recherche dans le domaine de l'éducation aux médias aux États-Unis et en Europe. L'objectif en est d'établir le lien entre les programmes d'éducation aux médias et les principales théories qui ont marqué l'évolution de la recherche dans l'étude de la communication de masse.

La recherche dans le domaine de la conception des programmes d'éducation aux médias est intimement liée aux grandes orientations théoriques de la recherche sur la communication de masse. On peut en effet ranger les programmes en fonction de leur parenté théorique avec les principaux courants de la recherche: l'approche béhavioriste, le courant fonctionnaliste, l'approche critique, l'approche sémiologique, etc. Ainsi, parmi les programmes d'éducation critique à la télévision développés aux États-Unis, certains adoptent très clairement une perspective béhavioriste centrée sur l'approche de l'effet direct des médias, tandis que d'autres se réclament du modèle des *Uses and Gratifications* issu du courant fonctionnaliste. Les fondements théoriques de certains programmes européens se rattachent pour leur part à l'approche sémiologique, au courant critique, ou encore à l'approche culturelle.

De plus, nous constatons qu'un des aspects fondamentaux qui a également influé de manière déterminante sur l'évolution de la recherche dans le domaine de l'éducation aux médias est la réflexion entourant la notion d'idéal de l'esprit critique. Au-delà de leurs différences internes sur le plan théorique, les programmes américains et européens se regroupent, en effet, selon deux conceptions différentes quant à la manière d'entrevoir l'éducation critique aux médias: le modèle américain est centré sur l'étude de la spécificité des médias, tandis que la démarche européenne privilégie davantage un enseignement axé sur l'étude du processus de la communication de masse.

Nous concluons notre mémoire en suggérant, à la lumière de l'analyse des expériences étrangères, quelques pistes de réflexion qui pourraient guider la recherche québécoise dans l'élaboration d'un programme original d'éducation aux médias destiné au milieu scolaire.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Depuis une quinzaine d'années, un nombre de plus en plus important de chercheurs œuvrant dans le domaine des communications s'intéressent à l'éducation aux médias. Un peu partout à travers le monde, on a ainsi vu se multiplier les projets de recherche centrés sur l'élaboration et l'expérimentation de programmes d'éducation aux médias destinés à différentes clientèles: les jeunes enfants, les adolescents, mais aussi les adultes (parents, éducateurs, animateurs). Ces programmes abordent l'étude des grands médias de masse: télévision, cinéma, journal, radio, magazine, etc.

Bien que la recherche qui s'est développée autour de la conception et de l'expérimentation de ces programmes ne soit pas monolithique, l'intention commune est de développer le sens critique des citoyens à l'égard des médias, de leurs messages et de leurs représentations. C'est d'ailleurs parce que les programmes partagent cette même orientation, que ces différentes expériences appartiennent à un même ensemble, à une discipline relativement autonome.

Au Québec, dès 1978, le gouvernement souhaitait développer des programmes d'enseignement critique aux médias destinés à s'intégrer aux autres programmes scolaires. Dans son livre sur la politique québécoise dans le domaine du développement culturel, il déplorait l'absence de tels programmes et allait jusqu'à attribuer une partie de la désaffection de nombreux Québécois à l'endroit de l'information au fait que l'école ait pris du retard dans ce domaine: «On ne retrouve pas ou presque pas d'enseignement bien organisé sur les médias et l'information qui serait offert aux élèves des écoles secondaires bien que la majorité d'entre eux mettent fin à leurs études à ce stade» (Laurin, 1978, p. 255). Le document déplorait également que l'école n'apprenne «toujours pas aux jeunes les rudiments de l'art d'apprécier de manière critique les sources d'information» et il concluait en affirmant que dans l'avenir «les programmes scolaires devront assurément faire place à l'initiation aux moyens d'information» (*Ibid.*).

Si, au Québec, la recherche sur l'éducation aux médias en est encore à un stade embryonnaire, la réflexion entourant la nécessité de la promouvoir suscite de plus en plus d'intérêt. Des organismes communautaires comme l'Association nationale des téléspectateurs et le centre Saint-Pierre s'y sont résolument engagés, en mettant sur pied des activités de formation critique aux médias et tout particulièrement à la télévision. Les pressions exercées par l'Association nationale des téléspectateurs sur la Régie des services publics ont, de plus, conduit celle-ci à faire inscrire l'éducation aux médias dans le mandat de Radio-Québec. L'implantation dans le réseau des écoles du Québec du programme «Le journal en classe» — sous l'initiative d'un regroupement de quotidiens — témoigne du même intérêt. Bien que «Le journal en classe» ne saurait être considéré comme un programme d'éducation aux médias au sens strict du terme (son objectif n'est pas d'offrir une formation critique mais une initiation générale à l'univers de la presse écrite), il illustre toutefois de manière éloquente l'accueil positif que réserve le milieu scolaire à ce type d'initiatives.

Ailleurs au Canada, on voit se multiplier les efforts dans le même sens, comme en font foi la création de l'Association for Media Literacy (un regroupement de professeurs ontariens désireux de favoriser, dans leur milieu, des expériences d'éducation aux médias) et le travail entrepris par le Jesuit Communication Project. Autre signe des temps, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a annoncé la publication d'un manuel scolaire qui servira aux corps professoraux à dispenser un enseignement critique aux médias.

Dans le domaine de la recherche sur l'éducation aux médias, il importe que le Québec, malgré l'effort récent, rattrape son retard. Cependant, avant de s'engager à élaborer un programme québécois «bien organisé» — pour reprendre l'expression du document gouvernemental de 1978 —, il convient de s'interroger sur l'état actuel de la recherche dans le domaine. La recherche québécoise doit en effet chercher à tirer profit de l'expérience internationale, en analysant les résultats auxquels en sont arrivés divers projets étrangers.

On s'est jusqu'à présent peu intéressé à l'analyse des aspects théoriques des programmes d'éducation aux médias. Si l'on excepte le travail de James A. Anderson (1980, 1983) qui a ouvert la voie à la recherche dans ce sens, le terrain est encore vierge. Le présent mémoire vise justement à combler cette lacune. L'objectif central en est de proposer une synthèse des principaux paradigmes autour desquels s'est jusqu'à présent articulée la recherche entreprise dans ce domaine.

C'est aux États-Unis et en Europe que s'est surtout développée la recherche. Les programmes que nous avons retenus aux fins d'analyse proviennent donc de ces deux zones géoculturelles. Cette analyse entend ainsi rendre compte de la diversité des voies qu'a jusqu'à présent empruntées l'éducation aux médias.

Les différents programmes ont obéi dans leur développement à un ensemble de problématiques et de concepts clefs (perception du rôle et de l'influence des médias sur l'individu et la société, nature de la relation qui s'établit entre le public et les médias, images de la réalité qu'ils renvoient, etc.) qui les ont menés à reconnaître et à poursuivre des objectifs particuliers prolongés en diverses démarches. Cette étude entend précisément mettre en évidence les postulats théoriques qui ont conduit les chercheurs à privilégier telle ou telle approche. Il ne s'agit donc pas d'analyser, par exemple, la valeur pédagogique ou encore le bien-fondé philosophique des programmes. Notre propos se situe plutôt dans une perspective communicationnelle. **Il vise à établir les liens théoriques entre les programmes d'éducation aux médias et les grands courants de la recherche sur la communication de masse.**

L'étude des programmes d'éducation aux médias du point de vue de leur filiation théorique avec les grands courants de la recherche sur la communication de masse (béhaviorisme, fonctionnalisme, courant critique, sémiologie, etc.) permet de faire apparaître ce qui les sous-tend mais qui n'est pas toujours explicité par les concepteurs.

Afin d'établir la nature de ces liens, nous nous arrêterons dans un premier temps aux courants de la recherche sur la communication de masse et leurs fondements théoriques. Le chapitre II leur est consacré. Nous y présenterons un survol des principaux courants qui ont influé sur l'évolution de la recherche dans le domaine de la communication de masse aux États-Unis et en Europe. Nous identifierons les postulats sur lesquels se fondent les théories.

Au chapitre III, nous exposerons les principes méthodologiques qui ont guidé l'analyse. Nous expliquerons la manière dont s'est déroulé l'inventaire des expériences d'éducation aux médias et comment nous avons procédé à la sélection du corpus d'analyse. Nous y présenterons, en outre, la grille qui a été élaborée dans le but de dégager les liens en question.

L'analyse proprement dite des programmes commence au chapitre IV. Nous y analyserons en premier les programmes américains, pour aborder par la suite l'étude des expériences européennes.

Nous nous attarderons dans la conclusion sur un des aspects fondamentaux qui ont influé de manière déterminante sur l'évolution de la recherche sur l'éducation aux médias, soit la notion d'idéal d'esprit critique telle que l'envisagent les différents programmes. Nous terminerons en suggérant quelques pistes de réflexion qui pourraient guider la recherche québécoise en vue de l'élaboration ultérieure d'un programme original destiné au milieu scolaire.

CHAPITRE II

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE SUR LA COMMUNICATION DE MASSE

2.1 La recherche américaine

Aux États-Unis, aucune théorie sur les médias n'a encore réussi vraiment à s'imposer. La recherche sur la communication de masse obéit en fait à des cycles, comme l'ont d'ailleurs souligné tous ceux qui se sont employés à en retracer les principales étapes (Roberts et Bachen, 1982; Sevrin et Tankard, 1979; Katz, 1977; Lowery et De Fleur, 1983). Ainsi, bien que certaines époques aient été davantage influencées par telle ou telle approche théorique, aucune n'est parvenue à imposer son hégémonie sur l'ensemble de la discipline. On constate bien au contraire qu'au fil des ans ces théories ont été reprises et reformulées selon de nouvelles problématiques de recherche.

2.1.1 LA THÉORIE DE L'EFFET DIRECT: LE MODÈLE BÉHAVIORISTE

À ses débuts, la recherche sur la communication de masse aux États-Unis a largement été dominée par une approche essentiellement centrée sur l'étude des effets. Dans sa première formulation, elle proposait une vision assez simpliste de la communication de masse. Conformément au schéma béhavioriste dominant de l'époque, les chercheurs considéraient les messages des médias comme des stimuli qui agissent **directement** et de **manière homogène** sur tous les individus qui y sont exposés. Ce modèle postulait l'existence d'un public **passif**, composé d'**individus atomisés**, **vulnérables** et livrés en quelque sorte aux **pouvoirs puissants** des médias. Cette **vision victimisante** de la communication de masse a reçu le nom de modèle hypodermique ou encore de *Bullet Theory*:

> «Communication was seen as a magic bullet that transferred ideas or feelings or knowledge or motivations almost automatically from one mind to another relatively passive and defenseless, and communication could shoot something into them just as an electric circuit could deliver electrons to a light bulb» (Shramm, 1971, p. 6).

Cette façon de voir a été progressivement abandonnée lorsque les recherches entreprises dans les années quarante et cinquante ont fait ressortir la complexité du processus de la communication de masse et souligné le rôle central que joue l'interaction sociale dans la relation entre l'individu et les médias. Katz et Lazarsfeld (1955) venaient en effet mettre en lumière l'importance des relations interpersonnelles (groupes primaires et leaders d'opinion) dans la manière dont l'individu interagit avec les médias. Leur théorie des deux étages de la communication (*Two-step Flow*) faisait ressortir clairement que les médias, loin d'agir directement et uniformément, arrivaient même rarement à rejoindre efficacement leur public. Les auteurs établissaient également que les messages des médias ne transperçaient nullement l'individu à la manière d'une piqûre hypodermique, mais qu'ils étaient interprétés différemment selon les individus.

2.1.2 LE MODÈLE DE L'EFFET LIMITÉ

Les recherches de Hovland (1953) sur la persuasion et ses travaux autour du projet Revere sur la dissémination de l'information venaient également infirmer la thèse de l'influence directe et puissante des médias. Si bien que Klapper (1960), dans le bilan qu'il dressait de l'état de la recherche sur la communication de masse, ne pouvait conclure qu'à **l'effet minimal** des médias qui s'exerçait d'ailleurs davantage dans le sens du renforcement et de la stabilisation des opinions que dans le sens d'un changement des attitudes.

Les recherches sur les effets des médias ayant produit des résultats aussi peu concluants, certains, comme Berelson (1959), allaient jusqu'à affirmer que l'étude des médias ne valait pas vraiment la peine que l'on s'y consacre sérieusement, et l'on annonçait même la mort de la

discipline. De fait, l'intérêt pour les études sur les effets des médias allait connaître dans les années qui suivirent un très net déclin.

2.1.3 L'APPROCHE DES *USES AND GRATIFICATIONS*: LE MODÈLE FONCTIONNALISTE

Les années soixante vont annoncer une réorientation de la recherche sur l'étude de la communication de masse sous l'impulsion du fonctionnalisme, qui s'impose de plus en plus comme le nouveau paradigme dominant de la sociologie américaine des médias.

De plus en plus de chercheurs insistent désormais sur la nécessité de se libérer du carcan théorique rigide d'une sociologie des effets et se proposent d'aborder l'étude des médias dans une perspective fonctionnaliste (Riley et Riley, 1959; Wright, 1960). Les médias sont désormais considérés comme partie intégrante de la culture sociale et l'on affirme que si les composantes d'une culture existent c'est qu'elles remplissent des fonctions précises qui concourent au maintien de l'équilibre dans l'organisation sociale. Ce que l'on doit s'employer à révéler, c'est précisément la nature des fonctions latentes ou manifestes que remplissent les médias.

Pour reprendre la formule classique de Katz, ce que l'on se demande ce n'est plus ce que les médias font aux gens, mais bien **ce que les gens font des médias**, c'est-à-dire quelles utilisations (*Uses*) ils en font et quelles satisfactions (*Gratifications*) ils en retirent:

> «Même le plus puissant des moyens de communication de masse ne peut pas, en règle générale, influencer un individu qui n'en a que faire dans le contexte social et psychologique où il vit. L'approche du problème fondée sur les ‹usages› suppose que les valeurs, les intérêts, les regroupements, les rôles sociaux des gens sont prévalents et que les gens adaptent à leurs besoins ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent» (Katz cité par Balle, 1980, p. 38).

Transposée au domaine de la recherche sur la télévision et l'enfant, cette approche établit dès lors:

> «qu'il est clair que pour comprendre l'impact et l'effet de la télévision sur les enfants, nous devons d'abord écarter le concept non réalisé de ce que la télévision fait aux enfants et lui substituer le concept de ce que les enfants font de la télévision» (Schramm cité par Balle, 1980, p. 38).

Cette nouvelle perspective de recherche conduit d'ailleurs Schramm à comparer la télévision à une sorte de «cafétéria culturelle» où l'enfant compose son menu selon ses besoins, ses goûts et ses aspirations:

> «From television, as from a cafeteria, children selected only what they wanted at the moment. It was conceded that television's bill of fare contained many dishes heavy in fantasy, that there were large slices of violence and that there was less variety in the menu than some of the patrons might prefer at any one time. But, *like cafeteria, children took and ate only what they wanted from television*» (Schramm, Lyle et Parker cités par Lowery et De Fleur, 1983, p. 271, nous soulignons).

L'approche des *Uses and Gratifications* puise à même les théories sur la perception et l'exposition sélective pour affirmer que les médias n'ont qu'un effet modéré qui va d'ailleurs surtout dans le sens d'un renforcement des opinions, des croyances et des comportements de l'individu. On postule, en outre, que les habitudes de fréquentation des médias sont déterminées aussi bien par les différences psychologiques individuelles et par l'appartenance à certaines catégories sociales, que par l'influence du réseau des relations interpersonnelles. Si l'on est prêt à reconnaître que les médias ont des effets négatifs, on considère toutefois qu'il s'agit là avant tout d'une dysfonction. C'est le cas notamment de la relation malsaine que certains enfants entretiennent avec la télévision. On affirme à ce sujet que c'est souvent en raison de relations parentales ou interpersonnelles déficientes que l'enfant en arrive parfois à se réfugier dans l'univers imaginaire de la télévision et qu'il adopte les valeurs et les comportements qui lui sont présentés. Pour les chercheurs, il s'agit là cependant de cas isolés qui ne doivent pas faire oublier les effets positifs de la télévision, notamment le fait qu'elle représente un puissant agent de socialisation qui offre l'occasion au jeune de s'ouvrir davantage sur le monde.

À un public passif qui réagirait de manière homogène aux messages des médias, on oppose ici un **public actif**, dont les individus choisissent de **manière sélective** les contenus auxquels ils s'exposent en fonction de **leurs besoins et de leurs intérêts** particuliers.

Si certains auteurs voient dans l'approche des *Uses and Gratifications* un simple réaménagement du paradigme des effets (Balle et Padioleau, 1973; Carey et Kreiling, 1974; Elliott, 1974), la plupart croient toutefois qu'elle s'y oppose (Windhal, 1981). Swanson (1979) n'hésite pas à parler de rupture radicale et Blumler (1980) diagnostique une réaction directe aux carences théoriques des études sur les effets qui seraient demeurées trop longtemps enfermées dans la perspective étroite de l'influence à court terme. Avec l'approche des *Uses and Gratifications*, on assiste en fait à un déplacement de l'axe de recherche qui se situe dorénavant à l'antipode de celui qui est privilégié par le paradigme des effets; on ne s'intéresse plus aux médias et à leur contenu mais au public et à ses motivations.

En dépit des sévères critiques qui lui ont été adressées — notamment son faible apport théorique à la compréhension globale du phénomène de l'influence des médias (Elliott, 1974; Carey et Kreiling, 1974; Swanson, 1976) — l'approche des *Uses and Gratifications* n'en continue pas moins de séduire encore de nos jours un très grande nombre de chercheurs. Plusieurs tentatives ont d'ailleurs été entreprises depuis peu en vue de reformuler le modèle à la lumière des conclusions des plus récentes études. Certains envisagent ainsi d'intégrer dans un nouveau paradigme la théorie des effets et celle des *Uses and Gratifications* (Windhal, 1981), d'autres estiment qu'un rapprochement est possible et même hautement souhaitable entre ce point de vue fonctionnaliste et la perspective culturelle britannique (Blumler, 1980) dont nous parlerons un peu plus loin.

2.1.4 LE RETOUR DU PARADIGME DES EFFETS: LES THÉORIES SUR L'INFLUENCE INDIRECTE

On assiste, depuis quelques années, à un retour en force de la conception selon laquelle les médias ont des effets très puissants sur les individus. Cependant, cette résurgence importante des études sur les effets n'a pas encore conduit à la formulation d'un nouveau paradigme délimitant avec précision le champ d'investigation scientifique. Les efforts en vue de présenter une synthèse des nouvelles approches théoriques dans l'étude des médias ont d'ailleurs fait ressortir de profondes divergences quant à la manière dont les auteurs perçoivent l'évolution récente de la discipline.

Selon Lowery et De Fleur (1983), par exemple, l'approche des *Uses and Gratifications* s'inscrit dans une réactualisation du paradigme des effets. Pour Sevrin et Tankard (1979) au contraire, les théories de l'*Agenda Setting*, celle des normes culturelles et celle qui a été énoncée par Georges Gerbner sur le conditionnement culturel des médias (*enculturation*) relèvent plutôt du modèle de l'effet modéré. Pour Katz (1977), Lowery et De Fleur (1983) de même que pour Roberts et Bachen (1982), les fondements théoriques de ce retour au paradigme des effets se trouvent précisément dans ces mêmes théories. Quant à Katz et Roberts, ils estiment que les récentes recherches américaines, qui en reviennent à penser que les médias ont des effets très puissants, ont beaucoup en commun avec les études inspirées de l'approche critique européenne que Rogers et Balle (1980) tout comme Hall (1982) présentent pourtant comme deux tendances opposées, voire irréconciliables.

En dépit de cette grande confusion, il nous est possible de discerner deux courants théoriques majeurs dans ce nouveau modèle des effets. Le premier est lié à la **tradition psychologique** qui s'inspire de la théorie de l'apprentissage social (*Social Learning Theory*) pour expliquer la manière dont s'exerce cette influence indirecte des médias. Le deuxième, dans une

perspective plus sociologique, est une adaptation des thèses qui portent sur la nature de l'interaction symbolique et sur le rôle prépondérant du langage dans la manière dont l'individu perçoit le monde qui l'entoure.

Ces deux courants se distinguent surtout par leur objet de recherche. Alors que le courant de type psychologique est résolument centré sur l'étude de l'influence des médias sur **l'individu**, le courant sociologique est davantage préoccupé des effets sur **la société** en général. Tous deux partagent toutefois le même postulat selon lequel les médias exercent un effet **puissant** mais **indirect** non pas à court terme mais sur une **longue période** et de **manière cumulative**. Ainsi, d'une conception étroite et limitée du concept des effets, telle que l'envisageait le modèle béhavioriste, on en est progressivement venu à adopter une notion plus large du phénomène de l'influence des médias.

2.1.4.1 Le modèle psychologique

Le modèle psychologique regroupe les études qui cherchent à comprendre la nature du processus cognitif et affectif à l'œuvre dans la relation que l'individu entretient avec les médias. Ce modèle s'inspire de la théorie de l'apprentissage social (*Social Learning Theory*) formulée par Bandura (1977). On soutient ici que l'individu acquiert de nouvelles valeurs et adopte de nouveaux comportements en observant et en imitant les modèles comportementaux qui lui sont donnés à voir dans différentes situations sociales: «individuals do pick up new ideas, action patterns and modes of psychological orientation by attending to mass communication» (Lowery et De Fleur, 1983, p. 376). Les médias exercent dans ce sens une influence très puissante sur l'individu, car ils déterminent dans une large mesure les manières de se comporter en société, en fixant les normes et en établissant les comportements considérés socialement adéquats ou inadéquats:

> «behavior forms repeatedly seen on the television or movie screen may come to be interpreted as the manner in which such activities 'should' be performed. This would be

> especially true where viewers lack what psychiatrists call 'reality checks' that correct inappropriate interpretations» (*Ibid.*, p. 377).

L'influence des médias ne s'exerce cependant pas directement et de façon uniforme sur l'ensemble des individus. Ce n'est que progressivement et en fonction du degré de fréquentation que l'individu entretient avec les médias que les modèles comportementaux parviennent à s'imposer dans le répertoire des comportements désormais disponibles pour l'individu. De ce point de vue, le «modelage» des comportements est plus susceptible de se produire chez les jeunes et particulièrement chez ceux qui sont laissés seuls devant la télévision, sans contrôle parental. Le problème que posent les médias, et plus particulièrement la télévision, réside dans le fait qu'ils présentent une image déformée de la société, une image violente fondée sur les stéréotypes, les clichés et les lieux communs. On craint que cette exposition répétée à des modèles de comportements antisociaux n'exerce une influence très négative sur le jeune téléspectateur qui peut en arriver progressivement à prendre pour réelle une image tronquée de la vie en société.

Selon le courant psychologique de l'influence indirecte, il est possible de découvrir les effets négatifs des médias et les comportements déviants qui seront appris par l'individu en étudiant la nature des contenus que présente la télévision.

2.1.4.2 Le modèle sociologique

Ce que Lowery et De Fleur (1983) appellent *Social Construction of Meaning* regroupe les recherches qui abordent l'étude des médias en tant que composantes déterminantes du processus de l'interaction sociale. S'inspirant des travaux qui ont établi le rôle central du langage dans la manière dont les individus appréhendent le monde qui les entoure, le courant sociologique estime que la perception que les gens se font de la réalité dépend en grande partie de la façon dont s'établissent les conventions symboliques partagées par l'ensemble des individus d'une même communauté. Or,

dans les sociétés modernes, les médias sont devenus les lieux privilégiés où s'élaborent de **nouvelles conventions symboliques** qui contribuent à façonner la conception que les gens se font de la réalité sociale: «mass communication plays a key role in providing people with interpretations of reality, either deliberately or unwillingly» (Lowery et De Fleur, 1983, p. 378).

L'influence des médias ne s'exercerait ainsi pas tant sur les attitudes et les comportements — comme le laisse entendre le courant psychologique —, elle s'exerce davantage sur la **conception que l'individu se fait du monde** qui l'entoure et des rapports qui le régissent.

Les travaux de Gerbner et Gross (1976) sur les effets indirects et à long terme de la télévision ont joué un rôle déterminant dans l'émergence de ce courant de recherche. Gerbner soutient que la télévision impose son **univers symbolique** à la conscience du téléspectateur; la preuve en est que ceux qui écoutent beaucoup la télévision en arrivent à confondre la réalité symbolique de cette dernière avec la réalité objective. Pour Gerbner, les médias ont une énorme force sociale, la télévision est même devenue «l'arme culturelle la plus puissante de la société américaine». C'est en proposant des définitions de la réalité sociale que les médias **établissent de nouvelles normes culturelles**. De Fleur et Ball-Rokeach (1976) reprendront d'ailleurs cette idée lorsqu'ils esquisseront leur théorie des normes culturelles pour décrire le rôle des médias. Pour Gerbner, les médias ont surtout un effet de renforcement. En socialisant les individus selon des modèles standardisés, les médias vont beaucoup plus dans le sens d'une acceptation du conformisme social, puisque leur monde est fait de rapports stéréotypés qui ne traduisent pas toute la richesse et la diversité de la culture sociale. Selon Gerbner, cette influence indirecte des médias s'apparente à une forme de conditionnement qu'il a qualifié de *cultivation effect*:

> «Television is likely to remain for a long time the chief source of repetitive and ritualized symbol systems cultivating the common consciousness of the most far-flung and heterogeneous mass publics in history» (Gerbner et Gross, 1976, p. 176).

Depuis quelques années, on a vu se multiplier aux États-Unis les études qui vont dans ce sens et qui tentent de mettre en lumière la manière dont les médias contribuent à établir de nouvelles normes culturelles (Hawkins et Pingree, 1981).

Un autre ensemble d'études appartenant au même courant cherche à démontrer que les médias jouent un rôle très important dans la formation de l'opinion publique. Ces travaux, surtout intéressés par les aspects informatifs des médias, postulent que les médias, en sélectionnant certains sujets au détriment des autres, **dirige l'opinion publique**. Pour reprendre la formule classique de Cohen (1963), « the press may not be successful much of the time in telling people what to think, but it is stunningly successful in telling its readers what to think *about* » (Cohen cité par Lowery et De Fleur, 1983).

Cette conception selon laquelle les médias contribuent de manière significative à **déterminer l'agenda** des affaires publiques, ce que l'on a appelé la fonction d'*Agenda Setting* des médias, avait déjà été pressentie par Lipmann dès 1922, lorsqu'il établissait qu'une des principales caractéristiques des médias résidait précisément dans leur capacité de créer des images mentales capables d'influencer de manière déterminante notre perception du monde.

Les études qui postulent l'existence d'un lien de causalité très fort entre les sujets abordés par les médias et leur importance pour les gens ont tout particulièrement étudié la manière dont s'organise le processus de sélection et de présentation de l'information. Elles ont ainsi mis en évidence que tout au long du processus de traitement de l'information, un certain nombre de facteurs institutionnels contribuent à filtrer l'information, notamment le personnel détenant les postes clefs (*Gatekeeping Process*).

Bien que les recherches aient conduit à des conclusions très mitigées quant à l'existence réelle de cette fonction d'*Agenda Setting* des médias (Chaffee, 1980), l'idée semble désormais largement acquise dans l'ensemble de la communauté scientifique américaine au point de devenir une des idées maîtresses du courant qui entend reformuler le paradigme des effets.

2.2 LA RECHERCHE EUROPÉENNE

La réflexion européenne sur la communication de masse n'est pas d'abord l'œuvre de scientifiques, de sociologues ou de techniciens, mais celle de philosophes et d'écrivains. Sa perspective est historique et elle accorde moins d'importance à la mesure scientifique; sa méthode est plus spéculative qu'empirique (Hall, 1982). Ainsi, contrairement aux premières études américaines qui s'intéressaient aux effets de la communication de masse sur l'individu et qui pensaient que ces effets pouvaient être empiriquement démontrables, la recherche européenne a avant tout cherché à déterminer la place qu'occupent les grands médias de masse à l'intérieur de la dynamique sociale.

2.2.1 LA THÉORIE DE LA SOCIÉTÉ DE MASSE

À la fin du dix-neuvième siècle, en Europe, une série d'essais spéculatifs abordent l'étude de la communication de masse. Ces ouvrages condamnent en des termes très sévères la culture issue de la nouvelle société de masse. Selon T. S. Eliot, F. R. Leavis, F. Nietzsche, Ortega Y Gasset et V. Pareto, pour ne citer que les plus influents (Bennet, 1982), les bouleversements provoqués par les vagues successives de l'industrialisation des sociétés européennes annoncent l'éclatement de la société traditionnelle dans laquelle cohabitaient harmonieusement les cultures des différentes couches sociales. Le passage de la vie en communauté (*Gemeinschaft*) à la vie en société (*Gesellschaft*) dont parle Tönnnies (1957) s'accompagne d'une désagrégation du tissu social du fait de l'atomisation des individus de plus en plus isolés dans l'anonymat des grands ensembles urbains. D'après ces auteurs, nous sommes entrés dans une époque de décadence et de désordre moral et la culture que propagent les grands médias de masse est une culture médiocre produite commercialement et destinée à être consommée passivement (Bennet, 1982).

C'est autour de ces positions pessimistes et souvent même très alarmistes à l'égard de l'évolution des sociétés modernes que s'est élaborée ce que l'on a appelé la théorie de la société de masse, qui va exercer pendant très longtemps une influence considérable sur la recherche européenne dans le domaine de l'étude des médias. Certains considèrent même que cette théorie a été des plus influentes dans le monde occidental: «Marxism apart, the theory of mass society was probably the most influential theory in the western world» (Bell cité par Bennet, 1982, p. 37).

2.2.2 LE COURANT CRITIQUE

2.2.2.1 L'École de Francfort

Vers le début des années trente, avec le développement de ce qu'il est convenu d'appeler le courant critique, la recherche européenne sur la communication de masse va véritablement connaître son essor. C'est autour de la **redécouverte des dimensions idéologiques**, dont Marx avait déjà fait ressortir les principales caractéristiques que s'articulera ce nouveau paradigme dans l'étude de la communication de masse.

Les premiers à se réclamer de ce courant critique ont été les théoriciens marxistes de l'École de Francfort. Regroupés autour de l'Institut für Sozialforschung de Francfort, T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse et W. Reich vont s'employer à élaborer une théorie critique qui envisage les systèmes de communication de masse comme des instruments d'oppression qui permettent aux classes dominantes d'assurer leur domination sur l'ensemble de la société.

Pour les théoriciens de l'École de Francfort, la montée du fascisme avec son fantastique appareil de propagande qui s'appuie sur l'utilisation massive des grands médias de masse (radio,

presse, cinéma) apporte la preuve éloquente de la toute-puissance manipulatrice des médias. Le courant critique adopte lui aussi, à la manière des premières recherches américaines, le modèle béhavioriste pour expliquer comment les médias s'y prennent pour influencer les individus. Selon cette conception victimisante, les médias conditionnent les consciences et conduisent à l'endoctrinement des masses qui sont dès lors détournées de leur projet historique révolutionnaire. Même l'appartenance et l'intérêt de classe ne constituent nullement un rempart contre le pouvoir d'endoctrinement des médias. C'est ce qui explique, entre autres, que le prolétariat allemand, en dépit de son intérêt de classe qui devait naturellement le porter à embrasser l'idéologie communiste, en est venu à appuyer et même à souhaiter l'avènement du fascisme. Les théoriciens de l'École de Francfort expliquent cette aberration historique par le fait que les grands médias de masse représentent une très puissante industrie culturelle qui favorise les conditions sociopolitiques dans lesquelles l'individu aliéné et isolé — l'homme unidimensionnel dont parle H. Marcuse — en arrive à souhaiter l'émergence de figures d'autorité. Cette «barbarie stylisée» que propagent les médias, selon l'expression d'Adorno, créerait ainsi les conditions propices à l'instauration de régimes totalitaires, aboutissement inéluctable de la société capitaliste (Balle, 1980).

L'École de Francfort a eu une influence déterminante sur l'évolution de la théorie marxiste tout comme d'ailleurs sur l'ensemble de la pensée européenne. La révolte étudiante, qui secoua profondément la communauté intellectuelle européenne en mai 68, a d'ailleurs repris à son compte bon nombre des idées exprimées par les théoriciens de l'École de Francfort, notamment les thèses de Marcuse sur le pouvoir de «récupération» des médias dans les sociétés capitalistes avancées.

2.2.2.2 Les médias comme instruments de domination culturelle

Un des domaines privilégiés de l'application de la théorie critique à l'étude de la communication de masse est constitué par le champ de la communication internationale. Plusieurs

théoriciens, comme Armand Mattelart (1979), Kaarle Nordenstreng (1974), Herbert Shiller (1976), Yves Eudes (1982), Cees Hamelink (1983), ont dénoncé vigoureusement le caractère hégémonique de l'organisation des systèmes de communication sur le plan international. Selon eux, la pratique actuelle de la communication internationale représente une nouvelle forme de colonialisme. Profitant largement aux grandes multi-nationales, la circulation à sens unique de l'information internationale, notamment l'exportation massive par l'Occident de ses productions culturelles mass-médiatiques, contribue à la dépendance et à l'appauvrissement aussi bien économique que culturel des nations sous-développées (Nordenstreng, 1974). Ces chercheurs proposent dès lors l'établissement d'un «nouvel ordre mondial de l'information» qui viendrait remédier au déséquilibre Nord-Sud (MacBride, 1980). Ils appliquent à la communication internationale le même modèle que les théoriciens de l'École de Francfort concernant les effets de la communication de masse à l'intérieur de la société capitaliste. Selon cette perspective, les nations du tiers monde (ce nouveau public de la communication de masse des pays riches) subissent **passivement** les messages des médias et elles adoptent progressivement les systèmes de valeur et les modes de pensée des sociétés occidentales. Cette relation d'influence est envisagée dans un processus béhavioriste stimulus-réponse analogue à celui que suggère la recherche américaine avec son modèle hypodermique. Dans son ouvrage *Donald l'imposteur: L'impérialisme raconté aux enfants*, qui est devenu un classique du genre, Armand Mattelart (1979) avance l'idée qu'un média à première vue aussi inoffensif que la bande dessinée conditionne les enfants des pays latino-américains à adopter les valeurs impérialistes de la société américaine.

Un autre champ d'investigation privilégié dans l'étude des médias selon le paradigme critique regroupe les recherches qui visent à démontrer que les médias construisent systématiquement une fausse image de la réalité, une image qui sert avant tout à légitimer les intérêts de la classe dominante. Surtout intéressées par les aspects informatifs des médias, ces études comparent la réalité présentée dans les médias avec la réalité à laquelle sont confrontés les

différents groupes sociaux. Adoptant encore ici un modèle victimisant de la communication de masse, ces recherches affirment que le public exposé aux messages des médias en arrive à confondre les «constructions» des médias avec la réalité elle-même (Glascow University Media Group, 1976; Cohen et Young, 1973; Hartmann et Husband, 1971; Schlessinger, 1978).

Plusieurs théoriciens marxistes se sont employés à réactualiser la théorie critique à la lumière de l'évolution récente du capitalisme. Louis Althusser (1970) a esquissé une théorie générale des idéologies dans laquelle les médias sont considérés comme des appareils idéologiques qui reproduisent continuellement l'idéologie dominante, en créant les conditions qui permettent aux classes sociales qui détiennent le pouvoir de le conserver. Selon la conception althussérienne, les médias ne sont cependant pas les seuls lieux où s'élabore l'idéologie dominante, d'autres appareils idéologiques comme la famille, l'école, le système juridique, les partis politiques, etc., participent aussi activement à cette configuration idéologique qui imprègne toutes les sphères de la société. Pour Althusser, l'idéologie de la classe dominante ne peut devenir l'idéologie dominante de la société que si elle est constamment réactualisée dans le processus de médiation des différents appareils idéologiques, dont les médias de mase.

2.2.3 L'APPROCHE SÉMIOLOGIQUE

Avec la publication en 1957 de *Mythologies*, Roland Barthes ouvrait un tout nouvel horizon dans le domaine de l'étude des médias. La sémiologie, cette nouvelle science générale des signes dont Barthes exposait les principes, allait en effet très rapidement s'imposer comme un des courants théoriques les plus importantsde la recherche européenne sur la communication de masse.

Si les théoriciens de l'École de Francfort s'employaient à démontrer le caractère idéologique des industries culturelles dans la société capitaliste, Barthes entendait, pour sa part, révéler le **fonctionnement même de l'idéologie**: comment elle est produite et comment elle parvient à s'imposer à la conscience des individus et des sociétés. Dès le départ, le projet sémiologique s'inscrit donc dans une perspective très proche des préoccupations marxistes des théoriciens de l'École de Francfort. Pour Barthes, cette nouvelle science qui allait contribuer à la compréhension des divers processus de signification, ne devait cependant pas se limiter à la seule analyse des systèmes de communication non linguistique. Elle devait au contraire résolument s'engager dans l'analyse du discours afin d'en démasquer le caractère idéologique:

> «la sémiologie barthésienne vise non seulement à explorer les systèmes non linguistiques mais aussi à s'aventurer dans le discours, c'est-à-dire s'avancer au-delà du Rubicon de la phrase qu'il y a quelques années encore, nul linguiste n'osait franchir» (Morin cité par Balle, 1980, p. 42).

D'après Barthes, la démarche sémiologique est sous-tendue par un projet politique. Elle ne saurait être considérée comme une science «neutre» qui se confinerait à la seule analyse structurale des processus de signification. Son objectif est de dénoncer le caractère mythique des messages et des représentations des médias: la sémiologie barthésienne se présente essentiellement comme un processus de **démystification.**

Selon Barthes, les grands médias de masse sont en effet devenus les lieux privilégiés de la fabrication des nouveaux mythes dans la société capitaliste. Véhicules de l'idéologie dominante, les médias se chargent de présenter comme **universelles** et **immuables** les conceptions bourgeoises de la société. Les médias servent à légitimer et à naturaliser la position de domination de la classe dominante, en projetant l'image d'un monde sans conflits et sans contradictions, un monde qui «semble aller de soi». Dans l'univers mythique des médias, les messages qu'ils diffusent sont présentés comme des paroles «dépolitisées», elles constituent des «évaporations miraculeuses de

l'histoire» qui empêchent celui qui reçoit les messages, de les saisir pour ce qu'ils sont vraiment, c'est-à-dire des «fragments d'idéologie»:

> «Le mythe supprime toute dialectique, toute remontée au-delà du visible immédiat, il organise un monde sans contradiction parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence, il fonde une clarté heureuse: les choses ont l'air de signifier toute seule» (Barthes, 1957, p. 231).

Dans *Mythologies*, Barthes cherche à démontrer comment des messages à première vue aussi anodins que la page de couverture d'un magazine, un message publicitaire, un article de magazine à grand tirage et même la simple description d'un guide touristique sont en fait lourds de sens: ils sont porteurs de mythes. La méthode sémiologique, telle que la conçoit Barthes, propose une analyse de contenu en profondeur des rapports qu'établissent entre eux les différents éléments de signification du message. Dans l'élaboration de sa démarche, Barthes va emprunter à la linguistique saussurienne les notions de signifié et de signifiant. D'ailleurs, à l'origine, la sémiologie constituait une extension, à de nouveaux champs d'investigation scientifique, des méthodes linguistiques de Ferdinand de Saussure qui avait lui-même souhaité que soit constituée cette science des signes.

Barthes désigne deux niveaux de signification — la dénotation et la connotation — qui correspondent en quelque sorte aux notions de signifié et de signifiant en linguistique. La dénotation est analogue à la fonction référentielle du langage. Le contenu dénotatif nous informe de la réalité extralinguistique à laquelle le signe renvoie: c'est le sens premier du message. La connotation est constituée quant à elle par l'ensemble des significations supplémentaires qui viennent se rattacher et se superposer au sens premier du message. Elle est subjective. Son contenu n'est pas préalablement fixé, il est sujet à l'interprétation individuelle; c'est la connotation qui donne au message sa coloration particulière (Adams, 1976).

La notion de connotation est au cœur même de la méthode sémiologique car, pour Barthes, c'est elle qui permet de rattacher le sens que prend un message aux codes culturels et idéologiques qui régissent l'organisation de nos sociétés. Ainsi, un signe ne saurait connoter «en soi», c'est le contexte culturel dans lequel il s'inscrit et la position idéologique qu'il occupe qui déterminent sa signification. Selon Barthes, le mythe est réalisé lorsque dénotation et connotation apparaissent dans une unité naturelle qui semble aller de soi, que l'on ne songe pas à remettre en question. Dévoiler le sens caché des messages des médias, c'est, pour Barthes, réinsérer l'histoire, la lutte et le politique dans le processus de signification et c'est par là même dénoncer la culture bourgeoise que les médias érigent en nature universelle.

En dépit de l'originalité de sa méthode, l'approche sémiologique envisage le processus de la communication de masse dans une perspective très proche de celle qui est défendue par les théoriciens de l'École de Francfort. Elle partage avec les thèses marxistes cette conception victimisante de la communication de masse pour expliquer la dynamique qui s'établit entre les médias et le public. Pour Barthes, les médias jouissent d'un pouvoir très puissant parce qu'ils sont capables d'opérer un véritable conditionnement idéologique des consciences et ce, à l'insu des individus. Il considère la culture de masse comme la négation même de la véritable culture populaire, car la culture des médias ne sert qu'à reproduire et à diffuser les conceptions que la bourgeoisie se fait d'elle-même et du monde.

Dans toute l'Europe, l'intérêt pour la sémiologie va connaître un essor phénoménal. Les thèses de Barthes vont être revues et corrigées par un nombre de plus en plus important de théoriciens qui vont adopter la démarche sémiologique. Des écoles de pensée vont rapidement se constituer, ouvrant ainsi la voie à de tous nouveaux domaines d'investigation sémiologique. On n'a qu'à penser ici aux travaux de Umberto Eco (1973) et de Christian Metz (1976) qui vont influencer considérablement tout le domaine de la recherche sur les études cinématographiques ou encore aux

écrits de A. J. Greimas sur la manière dont sont structurés les récits, si bien que l'on peut affirmer qu'il existe aujourd'hui plusieurs manières de théoriser la signification.

2.2.4 LE COURANT SYSTÉMIQUE

Durant les années soixante, la recherche européenne sur les médias va également s'enrichir de l'apport des études qui abordent l'analyse de la communication de masse et de sa culture selon une **perspective systémique**. Parmi les théoriciens les plus influents qui appartiennent à ce courant, il faut mentionner Abraham Moles, Edgar Morin et Olivier Burgelin.

S'inspirant du modèle cybernétique, A. Moles étudie les conditions dans lesquelles est produite la culture mass-médiatique. Dans *Sociodynamique de la culture* (1967), il explique le réseau des «influences réciproques qui s'exercent entre, d'un côté, les micro-milieux, ceux des créateurs et des communicateurs et, de l'autre les macro-milieux qu'il identifie à la société globale» (Balle, 1980). Les travaux d'Edgar Morin concernent eux aussi les conditions dans lesquelles s'élabore la culture de masse. Dans l'*Esprit du Temps*, Morin (1962) définit la culture de masse comme un système propre, en relation avec le système social: les medias «diffusent à titres et degrés divers les différentes cultures (scolaire, nationale, religieuse, etc...) mais une culture particulière s'est épanouie, à partir d'une situation de marché et à travers les mass media: la culture de masse» (Morin cité par Balle, 1980, p. 41).

Parallèlement au développement des études systémiques, un certain nombre de chercheurs se sont intéressés à l'étude de la communication de masse selon une approche plus institutionnelle. C'est le cas notament des travaux de Pierre Shaeffer (1970) et de Jean-Louis Servan-Schreiber (1972) qui

portent sur l'analyse du rôle et de l'influence qu'ont les grands médias de masse sur l'évolution technologique et organisationnelle des sociétés postindustrielles.

2.2.5 VERS UNE REFORMULATION DU PARADIGME CRITIQUE: L'APPROCHE CULTURELLE

On constate en Europe le même phénomène dont nous avions parlé dans notre bilan de l'évolution de la recherche aux États-Unis, à savoir une forte recrudescence, au cours des dernières années, des études consacrées à la communication de masse. C'est en Grande-Bretagne que ce renouveau d'intérêt s'est manifesté avec le plus de vigueur avec le développement de ce que l'on a appelé le courant des études culturelles (*cultural studies*), sous l'impulsion du Centre for Contemporary Cultural Studies de l'Université de Burmingham.

Ces études culturelles se sont développées sous l'influence conjuguée de disciplines aussi diversifiées que la sociologie, l'anthropologie structurale, la linguistique, la critique littéraire, la sémiologie et le marxisme. De par son caractère multidisciplinaire, l'approche cuturelle se démarque très nettement de la tradition de la recherche britannique qui, jusqu'à récemment, s'inscrivait dans le même sillage que la recherche américaine dont elle empruntait aussi bien les éléments de théorie que les démarches méthodologiques. Ainsi, deux des plus importants établissements d'enseignement supérieur britanniques qui s'intéressent à l'étude des médias, le Centre for Television Research de l'Université de Leeds et le Centre for Mass Communication Research de l'Université de Leicester, se réclament des mêmes courants de recherche que ceux qui ont marqué le développement de la recherche aux États-Unis. Ainsi à Leeds, les travaux de Jay. G. Blumler sur la télévision et le comportement électoral adoptent une approche des *Uses and Gratifications*, tandis qu'à l'Université de Leicester, les recherches de James Halloran sur la

télévision et l'enfant se rangent nettement pour leur part dans une perspective centrée sur l'étude des effets (Alvarado, 1977).

Les études culturelles n'envisagent les médias ni comme des instruments produisant des effets sur les gens, ni comme des sources de satisfaction potentielle pour les récepteurs. Pour elles, les médias sont partie prenante d'un vaste système **d'interaction symbolique**. La communication de masse y est perçue comme un: «system of interacting symbols and interlooked meaning that somehow must be linked to the motivations and emotions for which they provide a symbolic outlet» (Carey cité par Blumler, 1980, p. 225). L'objectif central de la démarche culturelle est donc d'aborder l'étude de la communication de masse dans la totalité de ses dimensions culturelles, en étudiant la manière dont les médias participent à la production de l'univers symbolique. Comme leurs noms l'indiquent, les études culturelles sont essentiellement centrées sur l'analyse de la culture de la communication de masse, c'est-à-dire sur les messages et le contenu. Pour elles, ce sont les messages qui sont les éléments déterminants dans la relation qui s'établit entre les médias et leur public.

Au-delà des emprunts qu'il a fait à diverses disciplines des sciences sociales, le courant des études culturelles a été influencé par deux apports théoriques majeurs: le marxisme et la sémiologie. L'approche culturelle se présente d'ailleurs comme une synthèse des études marxistes à l'intérieur d'un nouveau paradigme sémiologique (Wollacott, 1982).

De la pensée marxiste, les études culturelles ont emprunté les théories sur l'idéologie. Les travaux de Stuart Hall (1982) sur les dimensions idéologiques des messages des médias ont ainsi exercé une influence déterminante dans l'orientation des débats théoriques sur l'étude des médias en Grande-Bretagne au cours des dernières années. Hall reprend à son compte les thèses marxistes sur le rôle hégémonique et idéologique des médias, telles qu'elles ont été développées par

Gramci (1971) et Althuser (1970). Il réfute ainsi l'idée selon laquelle les médias sont de simples miroirs qui reflètent la réalité. Cette vision réflexive des médias que véhicule la sociologie de la communication de masse traditionnelle constitue, selon lui, une mystifiante illusion, qui nous empêche de réaliser que **les médias définissent la réalité plutôt qu'ils ne la reflètent**. À la conception réflexive des médias, Hall substitue l'idée de **représentation**, qui exprime mieux quant à lui la manière dont les médias s'y prennent pour faire «signifier», pour créer le sens social:

> «representation is a very different notion from that of reflexion. It implies the active work of selecting and presenting, of structuring and shaping: not the transmitting of an already-existing meaning, but the more active labour of *making things mean*» (Hall, 1982, p. 64).

L'influence de la sémiologie a aussi été déterminante dans l'élaboration du modèle d'analyse privilégié par l'approche culturelle. Comme le faisait Barthes dans *Mythologies*, les études culturelles cherchent elles aussi à dégager le sens caché imbriqué dans les messages des médias. Leur objectif principal est de parvenir à révéler la nature du *processus de signification*, c'est-à-dire la manière dont les médias s'emparent d'un événement, le décomposent, le restructurent en l'investissant d'une certaine signification et comment ils en préparent et en assurent la diffusion. L'approche culturelle cherche, en somme, à déterminer les règles par lesquelles le sens est créé à l'intérieur du processus de médiation qu'opèrent les médias.

L'approche culturelle se démarque toutefois de la démarche sémiologique barthésienne par le fait qu'elle n'entend pas se limiter, comme le suggère Barthes, à la seule analyse du message. Barthes délaissait le domaine des pratiques sociales à l'intérieur desquelles sont produits les messages pour se confiner uniquement à l'analyse des structures internes des messages.

Pour les tenants de l'approche culturelle, le processus de signification doit être appréhendé dans ses dimensions sociales, car la signification est elle-même une production sociale, en soi l'analyse d'un message n'a pas de sens: «events in the real world do not contain or propose their

own, integral, single and intresic meaning [...] meaning is a *social production, a practice*» (Hall, 1982). Les études culturelles rejoignent ainsi les préoccupations de la sémiologie contemporaine qui se proposent de saisir la signification des messages mass-médiatiques à l'intérieur du champ social. Toutes deux entendent faire ainsi ressortir les pratiques sociales qui sont liées à la production du sens dans les sociétés modernes.

Comme le souligne Elihu Katz, l'analyse de contenu en profondeur à laquelle nous convie l'approche culturelle est d'un tout autre ordre que ce à quoi nous avaient habitué les analyses de contenu traditionnelles: «It is, in effect, a new kind of deep content analysis» (Katz, 1977, p. 27). Elle porte en effet sur l'analyse de certains aspects de la communication de masse auxquels on ne s'était que peu intéressé jusqu'à présent, parce qu'on les considérait comme des éléments secondaires ou des épiphénomènes. Les études culturelles accordent donc une place importante à l'étude des règles et des conventions qui régissent les genres que l'on retrouve dans les différents types de messages des médias: «Eliott (1972) and Hall (1976) described the ground rules for particular kinds of talk shows — documentary, political discussion, chatter» (Katz, 1977, p. 31). Les études culturelles accordent également une place prépondérante à l'analyse de certains aspects reliés au processus de production des messages mass-médiatiques qui ont été jusqu'à présent uniquement abordés à un niveau purement technique. Elles cherchent en outre à déterminer comment l'agencement de procédés à première vue aussi disparates que la sélection des images et des sons, le recours à certains modes narratifs particuliers dans la présentation des messages, les manières dont l'image et le son sont juxtaposés, les rapports images et textes, ou encore les conventions qui régissent les pratiques professionnelles des travailleurs des médias, comment tout cela contribue à fixer le sens, en fonction de positions idéologiques spécifiques:

> «within media institutions, a particular form of social organization had evolved which enabled the producers (broadcasters) to employ the means of meaning production at their disposal (the technical equipment) through a certain practical use of them (the combination of the elements of signification identified above) *in order to produce a product (a specific meaning)*» (Hall, 1982, p. 68).

En dépit de leur grande diversité, les études culturelles s'inscrivent dans un même projet: redéfinir le paradigme critique dans l'étude de la communication de masse.

Si elles affirment avec la théorie critique que le discours des médias doit être analysé à la lumière des théories sur l'idéologie, les études culturelles sont toutefois très loin de partager la même conception de la culture de masse que véhicule l'approche critique traditionnelle. Pour elles, la culture diffusée par les grands médias de masse n'est pas cette culture désincarnée que condamnent sans rémission les théoriciens de l'École de Francfort. Elle ne sert pas uniquement à propager les idées et les valeurs de la classe dominante. L'approche culturelle rejette ainsi autant les critiques formulées par les tenants de la théorie de la culture de masse que celles qui ont été exprimées par les théoriciens de l'École de Francfort quant à la valeur de la culture produite et diffusée par les médias. Cette condamnation sans rémission de la culture de masse, à partir de positions élitistes, ne fait qu'illustrer, selon elle, le profond attachement de la plupart de ces chercheurs envers une conception aristocratique de la culture à laquelle a toujours aspiré la pensée bourgeoise! Pour l'approche culturelle, la culture de masse est avant tout la manifestation symbolique des rapports entre les individus et les classes sociales dans le contexte sociopolitique particulier des sociétés capitalistes avancées.

Réévaluant, d'après l'évolution actuelle des sociétés capitalistes avancées, les idées mises de l'avant par Althuser et surtout les thèses de Gramci sur la relative autonomie des médias comme appareils idéologiques, les études culturelles affirment que les médias sont loin de servir de simple relais pour diffuser les idées et les valeurs de la classe dominante. Elles estiment qu'ils sont en fait des lieux de luttes et de conflits où s'affrontent diverses conceptions de la société. Pour l'approche culturelle, le processus de création du sens est lui aussi le résultat des rapports de forces qui existent à l'intérieur des médias, tout comme il témoigne des rapports entre les médias et les autres sphères d'activités sociales.

L'approche culturelle est donc en rupture de ban avec un des principaux dogmes de la théorie critique, celui du caractère inévitablement aliénant de la culture de masse — simple reflet des intérêts de la classe dominante. Elle rejette également le modèle victimisant de la communication de masse que véhicule l'approche critique. L'idée selon laquelle les médias sont des instruments très puissants qui conditionnent la pensée et le comportement des individus et des foules ne correspond nullement à la réalité selon elle. Au modèle victimisant, l'approche culturelle oppose **le modèle de la réception active.** Elle rejoint ici les positions de l'approche des *Uses and Gratifications*, qui affirme que ce sont bien plus les gens qui font quelque chose avec les médias plutôt que l'inverse. D'après l'approche culturelle, la nature polysémique des messages fait en sorte qu'il y a toujours plusieurs «lectures» qui peuvent être faites des messages des médias. Même si les médias privilégient un certain sens, dans l'agencement qu'ils font des éléments qui composent leurs messages et que ce sens exprime une position idéologique particulière, il n'en demeure pas moins cependant que l'on ne peut jamais être tout à fait certain que ce sera ce sens qui sera lu, compris et interprété par le récepteur. Selon la perspective culturelle, le récepteur participe lui aussi activement au processus de création sociale du sens des messages des médias par la lecture qu'il fait des messages. On affirme que cette lecture est largement déterminée par la position sociale du récepteur, par l'habitus social qu'il a acquis au cours de sa socialisation qui est elle-même grandement déterminée par le contexte économique, social et culturel dans lequel évolue l'individu.

Pour l'approche culturelle, entrevoir la communication de masse selon un modèle victimisant, c'est, pour reprendre l'expression de Ravault: « négliger les compétences communicationnelles des récepteurs qui font de «l'acte sémique» (Pietro, 1972) ou de «l'acte de

lecture» (Iseri, 1985), une véritable action créatrice» (Ravault, 1986, p. 99). Or selon l'approche culturelle, la «lecture» des messages des médias de la part du public est aussi, à n'en pas douter, un acte créateur.

CHAPITRE III

LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE

3.1 Le recensement de la documentation

Un des premiers objectifs que nous nous étions fixés en entreprenant cette étude était de présenter un portrait exhaustif de l'état de la recherche dans le domaine de l'éducation aux médias. Étant donné qu'aucun recensement vraiment systématique n'a encore été réalisé, la première étape a donc porté sur l'inventaire de la documentation consacrée aux diverses expériences d'éducation aux médias à travers le monde.

La recherche documentaire a exigé beaucoup de temps en raison notamment du caractère disséminé des informations sur le sujet. De plus, il s'est avéré difficile, dans bien des cas, de nous procurer le matériel didactique élaboré dans le cadre des projets de recherche. Afin de recueillir cette documentation, nous avons été obligé de contacter directement les organismes et les chercheurs responsables de la conception et de l'expérimentation des différents programmes. La réalisation de cette étape de l'étude a nécessité une volumineuse correspondance à l'échelle internationale et il nous a fallu attendre de longs mois avant de pouvoir réunir toute la documentation pertinente.

Cette étape nous a cependant permis d'établir des contacts avec les principaux chercheurs engagés dans le domaine de la recherche sur l'éducation aux médias à travers le monde. Elle nous a en outre donné l'occasion de recueillir des informations de première main sur les conditions dans lesquelles se sont déroulées ces expériences. Nous avons également pu répertorier de très nombreux projets originaux dont nous ne connaissions pas au départ l'existence, si bien que nous pouvons affirmer que nous disposons aujourd'hui d'une documentation unique, assurément une des plus complètes au Canada — sinon dans le monde — qui nous donne un très bon aperçu de la diversité et de la richesse du savoir-faire international développé dans le domaine. Notre travail de

recensement a fait l'objet d'une publication initiale et nous prions le lecteur qui serait désireux de prendre connaissance de la description exhaustive du matériel recensé de consulter à ce sujet le rapport publié par l'Association nationale des téléspectateurs (Piette, 1985).

3.2 Le corpus d'analyse

Nous ne pouvions, il va sans dire, analyser l'ensemble des programmes inventoriés lors de l'étape de recensement. La documentation est beaucoup trop considérable. Elle représente en effet au-delà d'une centaine de titres. Il importe de plus de souligner que les expériences poursuivies dans ce domaine sont très diversifiées et ne présentent pas toutes le même intérêt du point de vue de la recherche. En effet, les programmes recensés vont de la simple brochure de quelques pages produite par des organismes et des institutions de toutes sortes (associations de parents, groupes communautaires, clubs sociaux, groupements religieux, maisons d'édition, etc.) dans le but de sensibiliser différentes clientèles (parents, éducateurs, enfants, animateurs) aux objectifs de l'éducation aux médias, jusqu'aux programmes d'envergure développés par les universités et les centres de recherche. Ceux-ci prennent au contraire l'allure de modèles d'enseignement complets pouvant servir à la mise sur pied de cours portant précisément sur l'éducation aux médias. La documentation recensée comprend également les comptes rendus d'activités pédagogiques conçues par des enseignants du primaire et du secondaire qui ont cherché à amorcer avec leurs élèves une première démarche d'initiation critique aux médias. En outre, la recherche sur l'éducation aux médias a donné lieu à la publication d'une foule de documents de réflexion de la part des autorités scolaires dans de nombreux pays, tout comme elle s'est traduite par la rédaction d'une multitude d'articles de portée scientifique dans les revues spécialisées et d'écrits de vulgarisation dans les magazines populaires. Il nous a donc fallu faire des choix et sélectionner un échantillon parmi l'ensemble du matériel recensé.

Le corpus que nous avons retenu aux fins d'analyse **se limite ainsi exclusivement aux programmes destinés au milieu scolaire**. Étant donné le but de notre démarche qui est d'établir les fondements théoriques des programmes pour les rattacher aux courants de la recherche, le choix

de ce type de programme s'imposait de lui-même. En effet, les programmes destinés au milieu scolaire sont élaborés dans le cadre de projets de recherche dûment constitués et ils font l'objet d'un travail de conceptualisation où les considérations théoriques occupent, bien entendu, une place importante. On peut dès lors supposer que la philosophie et les objectifs des programmes reflèteront certains parti-pris théoriques chez les chercheurs qui les ont conçus (une certaine conception du rôle et de l'influence des médias, une manière déterminée d'envisager la relation que le public entretient avec les médias, une vision particulière des rapports médias et sociétés, etc.).

En limitant notre échantillon à cette catégorie de programmes, nous pouvons dès lors rattacher les postulats théoriques sur lesquels se fondent les programmes aux grands courants de la recherche sur la communication de masse. De plus, la plupart des chercheurs qui sont associés à l'élaboration de programmes en milieu scolaire travaillent principalement dans le domaine des communications. Ils se présentent avant tout comme des spécialistes en communication plutôt que comme des chercheurs œuvrant dans le domaine de l'éducation. Leur adhésion aux différents courants de la recherche sur la communication de masse devrait donc se refléter dans les programmes qu'ils ont développés. Finalement, le choix de ce type de programmes est aussi motivé par le fait que, dans la plupart des pays, c'est encore l'école qui demeure de loin le lieu privilégié des expériences d'éducation aux médias.

Il est également important de souligner qu'en limitant le corpus d'analyse aux programmes destinés au milieu scolaire, nous obtenons un échantillon qui offre l'avantage de présenter une certaine homogénéité qui rend ainsi plus faciles les comparaisons pertinentes entre les différents programmes, d'après leur filiation théorique avec les principales théories dans l'étude de la communication de masse.

Afin de respecter les limites qui nous étaient imparties dans le cadre du présent mémoire, nous avons également dû effectuer un choix parmi l'ensemble des programmes destinés au milieu scolaire. Ainsi, dans le cas des États-Unis, l'échantillon soumis à l'analyse comprend tous les programmes développés par les chercheurs universitaires, à l'exception de celui d'Aimee Door (1980). Son programme est le seul qui s'adresse à des enfants en très bas âge (classe de la maternelle). Nous ne l'avons pas retenu estimant que toutes comparaisons avec les autres programmes eut été difficile; les très jeunes enfants constituent une clientèle particulière et dans leur cas la démarche d'éducation critique ne peut que se situer à un niveau encore très embryonnaire.

Nous n'avons pas retenu non plus les projets des organismes communautaires, ni les comptes rendus d'activités pédagogiques rédigés par les enseignants du primaire et du secondaire. Ces projets ont une portée trop limitée aussi bien en ce qui concerne leur contenu et leur durée que la clientèle qu'ils rejoignent.

Le corpus des expériences américaines d'éducation aux médias retenu aux fins d'analyse comprend donc les programmes suivants:

Getting the Most Out of TV (Singer et Singer, 1980);

Elementary School Student's Critical Television Viewing Skills Project (Southwest Educational Development Laboratory, 1979);

Television Literacy (Boston University School of Public Communications, 1981);

Teaching Critical Television Viewing Skills: An Integrated Approach (Ploghoft et Anderson, 1982);

Critical Television Viewing (WNET/Thirteen New York, 1980);

Inside Television (Far West Laboratory Office of Educational Project, 1980).

Dans le cas des programmes européens, nous n'avons retenu que les projets les plus importants qui ont été développés dans les pays activement engagés dans la recherche sur l'éducation aux médias, soit:

pour la Finlande: *Committee Report on the Curriculum Planning for Comprehensive School* (1970);

pour la Suisse: *Initiation aux Mass-Media* (Centre d'Initiation aux Mass-Media de Fribourg, 1984) ;

pour la Grande-Bretagne:

Teaching about Television et *Teaching the Media* (Masterman, 1980, 1986);

Selling Picture (British Film Institute, 1983).

Nous avons exclu de notre échantillon de programmes européens certaines expériences d'éducation aux médias poursuivies en milieu scolaire — notamment en France, en Allemagne, en Suisse alémanique et en Norvège — en raison de la portée encore là trop limitée de ces divers projets.

Nous estimons que le corpus d'analyse, en dépit de son caractère nécessairement incomplet, est toutefois très représentatif de la diversité des orientations théoriques qu'a jusqu'à présent empruntées la recherche sur l'éducation aux médias aux États-Unis et en Europe.

3.3 La grille d'analyse

Si l'on fait exception des articles de James A. Anderson (1980, 1983) où sont exposés de manière sommaire les liens théoriques qui existent entre certains programmes américains d'éducation critique à la télévision et les courants de la recherche sur les médias aux États-Unis, on doit constater que très peu d'efforts ont été consacrés jusqu'à présent en vue d'établir de **manière systématique** la filiation théorique entre les programmes et les courants de la recherche. Si bien qu'il n'existe pas encore de méthode éprouvée et reconnue dont nous aurions pu nous servir pour analyser ce type de programmes. Il nous a donc fallu élaborer notre propre instrument d'analyse.

Afin d'établir le plus rigoureusement possible les fondements théoriques qui sous-tendent l'articulation des différents programmes du corpus, nous avons construit une grille d'analyse de contenu. La grille comprend quatre dimensions qui établissent les aspects fondamentaux sur lesquels se différencient les principales théories qui ont marqué la recherche sur la communication de masse.

Ces quatre dimensions sont: **la perception du public, l'influence des médias, la culture véhiculée par les médias et l'image de la réalité diffusée par les médias**. Pour chacun des programmes, notre analyse s'efforcera ainsi d'établir de manière précise la conception que les programmes se font de:

1. **la perception du public**: considère-t-on le public des médias comme étant passif ou actif, homogène ou hétéroclite, composé d'individus autonomes ou dépendants, les individus sont-ils vulnérables par rapport aux médias ou au contraire ont-ils la pleine maîtrise de la relation qu'ils établissent avec eux, etc.?;

2. **l'influence des médias**: estime-t-on que les médias exercent une influence puissante ou limitée, directe ou indirecte, à court, à moyen ou à long terme, cette influence s'exerce-t-elle surtout sur l'individu ou sur la société, etc.?;

3. **la culture véhiculée par les médias**: considère-t-on que la culture véhiculée par les médias est semblable ou différente des autres formes d'expression artistique, est-elle stimulante ou aliénante, est-elle le reflet des idées dominantes, l'expression de la culture populaire, ou le simple reflet des idées présentes dans la société, etc.?;

4. **l'image de la réalité diffusée par les médias**: estime-t-on que l'image du monde que projettent les médias est authentique et fidèle à la réalité ou, au contraire, fausse et déformée, etc.?

Notre grille vise avant tout à systématiser de manière rigoureuse nos observations autour de certains éléments clefs qui devraient permettre de faire ressortir les différences fondamentales entre les positions théoriques des programmes analysés.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

4.1 Les programmes américains d'éducation aux médias

En guide d'introduction à l'analyse des programmes, nous présentons, pour chacun des pays, une brève description de l'état de la recherche dans le domaine de l'éducation relative aux médias. Cette présentation, en plus de concourir à contextualiser davantage l'analyse, devrait également aider à mieux déceler certaines des différences que présentent entre eux les programmes et qui sont attribuables en partie à des facteurs culturels plutôt qu'à des considérations d'ordre purement théorique.

En ce qui concerne les différences théoriques des programmes, dans le but de les faire ressortir le plus clairement possible, nous présentons — à la fin de chaque analyse — un tableau synthèse qui reprend de manière succincte l'essentiel des observations. Les tableaux sont construits à partir des dimensions présentées dans la grille d'analyse.

4.1.1 L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS AUX ÉTATS-UNIS

Aux États-Unis, en dépit d'une très longue tradition de recherche consacrée à l'étude des médias, ce n'est qu'assez tardivement qu'a commencé à se poser, à l'échelle nationale, la question de l'éducation aux médias, et c'est presque exclusivement sur l'éducation critique de la télévision (*critical viewing skills, critical televiewing, television receivership skills, television literacy*) qu'a porté jusqu'à présent l'effort de conception des programmes d'éducation aux médias.

Le fait que ce soit la télévision qui ait retenu l'attention des chercheurs américains n'a rien d'étonnant. Cela s'explique en tout premier lieu par l'importance du phénomène de l'écoute télévisuelle aux États-Unis et plus particulièrement chez les jeunes. Les statistiques ont en effet

depuis déjà longtemps établi que les jeunes écoliers américains passent, en moyenne, plus de temps devant le petit écran que sur leur banc d'école, ce qui n'est pas sans inquiéter une partie de l'opinion publique américaine qui s'interroge depuis déjà longtemps sur les conséquences d'un tel phénomène aussi bien sur le plan individuel que social.

Un tel intérêt pour la télévision témoigne également de l'importance que le milieu de la recherche accorde à l'étude d'un média qui occupe désormais une place centrale dans la vie politique, sociale et culturelle américaine. Il traduit aussi les préoccupations de très nombreux chercheurs envers cette fameuse question des effets négatifs que pourrait avoir la télévision sur la manière de penser et même sur les comportements des individus. On n'a qu'à prendre connaissance de l'imposante documentation qui existe aujourd'hui sur l'étude des effets de la télévision sur les enfants pour mesurer l'importance que l'on accorde à cet aspect de la recherche sur les médias aux États-Unis.

4.1.1.1 Les précurseurs

Dès les débuts de la télévision, on peut retracer une certaine préoccupation à l'égard des conséquences de l'introduction de la télévision dans l'évolution de la société américaine. En 1951, le Child Study Association of America publiait une brochure à l'intention des parents (*Television: How to Use it Wisely With Your Children*) qui témoignait déjà d'un intérêt pour l'éducation aux médias (Frank, 1951). Avec la publication en 1961 d'un petit guide destiné à aider les parents à surveiller de manière attentive l'écoute de la télévision en famille (*Pogo Pimer for Parents*), le ministère américain de la Santé, de l'Éducation et du Bien-être social reconnaissait explicitement la responsabilité du gouvernement à l'égard de la formation de ses citoyens par rapport aux médias.

Ce n'est cependant que vers le début des années soixante-dix que l'on va véritablement assister à la naissance d'un mouvement en faveur de la promotion de l'éducation aux médias. En 1970, sur l'initiative de Roy Fergurson et de John Shorr, était mis sur pied le premier projet important d'éducation aux médias aux États-Unis: le *Milford Visual Communications Project.* Avec la collaboration de Roger B. Fransecky du Media Service Center de l'Université de Cincinnati, un programme complet d'éducation à la communication visuelle était introduit à tous les cycles de l'enseignement primaire et secondaire des écoles d'une commission scolaire de la banlieue de Cincinnati.

Le programme comporte cinq phases d'initiation critique à la communication visuelle: la perception visuelle, la photographie, la relation image et son, l'initiation à la pratique des médias; et le programme se termine par un modèle d'analyse multimédia (Fransecky et Ferguson, 1973). L'enseignement critique à la télévision est introduit à la dernière année du primaire (sixième année). Il aborde les aspects techniques de la production télévisuelle pour graduellement intégrer des éléments d'analyse critique des messages. L'enseignement portant précisément sur la télévision s'étale sur une période de sept ans, à la fin de laquelle les élèves doivent avoir acquis de sérieuses connaissances aussi bien théoriques que techniques et ils doivent être en mesure de porter des jugements critiques sur la télévision en rapport avec le fonctionnement et la pratique des autres médias.

Durant la même période, un deuxième projet d'envergure, le *Critical Receivership Skills Project*, voyait le jour grâce à la collaboration d'un regroupement de commissions scolaires appartenant à la coopérative du Center for Social Studies de l'Université de l'Ohio. Ce programme, exclusivement centré sur l'étude de la télévision, s'adressait aux élèves de la fin du primaire et du début du secondaire. Il visait à éveiller les habitudes des élèves: «to grasp the meanings: to specify the working elements of the message; to identify to whom the message is directed and its intents»

(Ploghoft et Anderson, 1979, p. 23). Le contenu du programme *The Way We See It* et Television and You a été élaboré conjointement par James A. Anderson de l'Université de l'Utah et Milton E. Ploghoft de l'Université de l'Ohio en 1975 (Anderson et Ploghoft, 1975). Il constitue, à proprement parler, le premier véritable programme d'éducation critique à la télévision conçu pour s'intégrer à l'intérieur de l'enseignement des matières traditionnelles (*languages arts*, *social studies*). Ce matériel didactique a été remanié en 1978-1981, dans le cadre d'un projet subventionné par le ministère de l'Éducation de l'État de l'Ohio qui visait à implanter un cours d'éducation critique à la télévision à toutes les classes du primaire, à la commission scolaire Idaho Falls School District: «*The Way We See It. Project to Develop Critical Televiewing Skills*». En 1982, Anderson et Ploghoft élaboraient un modèle d'enseignement critique aux médias d'après différentes expériences pilotes auxquelles ils ont été associés: *Teaching Critical Television Viewing Skills* (Ploghoft et Anderson, 1982). Ce programme figure parmi l'échantillon des programmes que nous analysons.

Aux États-Unis, malgré des débuts très prometteurs, le mouvement en faveur de l'éducation aux médias va cependant connaître une longue pause; les années soixante-dix seront en effet presque entièrement dominées par le débat entourant la fameuse question de la violence à la télévision et l'effort de recherche sera dès lors presque exclusivement centré sur cette problématique particulière. Une telle préoccupation quant aux effets négatifs de la télévision va d'ailleurs culminer dans la mise sur pied, en 1969, du Scientific Adversory Committee on Television and Behavior, plus communément appelé le Surgeon's General.

4.1.1.2 La commission d'enquête sénatoriale sur les effets de la violence à la télévision

Une vaste commission d'enquête instituée par le Sénat américain était chargée d'établir avec précision la nature de la relation entre la violence et la criminalité présentées à la télévision et

le développement de comportements agressifs et antisociaux chez les citoyens américains, particulièrement chez les jeunes.

Les conclusions des travaux du Surgeon's General allaient annoncer un tournant décisif dans l'évolution de la recherche sur les médias aux États-Unis. La compilation des résultats des recherches commandées par la commission, bien qu'elle ait établi dans l'ensemble l'existence d'un lien de causalité entre la violence à la télévision et le développement de comportements aggressifs, a toutefois fait ressortir les limites de la recherche centrée sur l'étude des effets directs et à court terme des médias. Ainsi, même si l'on disposait dès lors d'une quantité importante de données sur le sujet, on se retrouvait toutefois devant la difficulté, voire souvent l'impossibilité, de généraliser, à des situations d'écoute normale, les conclusions que les études en laboratoire avaient établies. De plus, il apparaissait désormais clairement que l'on ne pouvait aisément comparer des recherches qui adoptaient des démarches méthodologiques trop différentes.

Il faut noter toutefois que la mise sur pied du Surgeon's General a eu des conséquences très heureuses pour le développement ultérieur de la recherche sur la télévision et l'enfant. En effet, à partir de cette période,les chercheurs américains en sont venus à s'intéresser non seulement aux aspects négatifs de la télévision, mais ont également mis en lumière les aspects positifs du média, notamment la contribution de la télévision au chapitre de la socialisation et de l'intégration du jeune à l'univers des adultes. Une des principales conséquences indirectes des travaux de la commission sera d'ailleurs le développement de la recherche consacrée à la production d'émissions de télévision de qualité pour enfants. On pense ici tout naturellement à la recherche qui s'est développée dans le cadre de la production de l'émission *Sesame Street*. Cette série allait remporter un très grand succès aussi bien auprès des enfants, des parents que des éducateurs, en grande partie parce qu'elle accordait une place très importante à la recherche formative en tant que soutien à la production.

De manière globale, on constate qu'avec la fin des travaux de la commission sur la violence et la télévision, c'est tout l'aspect de la pertinence de la problématique des études des effets qui était remise en question. Ainsi, plutôt que de continuer à s'acharner sur l'étude des effets à court terme des médias, de nombreux chercheurs en arrivaient à la conclusion qu'il valait mieux s'engager désormais dans la recherche axée sur la conception et l'expérimentation de programmes susceptibles d'aider les citoyens, et surtout les jeunes, à mieux comprendre l'univers des médias pour qu'ils puissent être en mesure d'**exercer eux-mêmes une influence sur leur environnement mass-médiatique**:

> «But while there has been increasing consumer/viewer activism regarding television for children, there is little evidence that TV content will be altered in significant ways in the near future. Thus another approach has been undertaken to modify some television's effects — to make children more critical evaluaters of its content» (Door, 1980, p. 71).

Cette nouvelle manière de concevoir la relation enfant-télévision est en rupture avec l'approche traditionnellement «défensive» de la recherche sur la télévision. Une telle prise de position affirme que les médias sont irrémédiablement destinés à occuper une place de plus en plus importante dans la vie de chaque individu et que le recours à la censure pour contrer les effets négatifs des médias va à l'encontre de la tradition de tolérance de la société américaine. On favorisait désormais **une approche plus positive qui visait à tirer profit des aspects éducatifs des médias**. L'objectif central de cette démarche était de susciter une réflexion critique sur la télévision et son contenu, plutôt que de continuer à chercher à la condamner en en faisant le bouc émissaire de tous les maux de la société américaine. C'est ainsi que dans les cercles universitaires, de plus en plus de chercheurs vont commencer à s'interroger sur la manière dont les médias peuvent être mis à profit dans le processus de socialisation de l'enfant.

4.1.1.3 L'éducation critique à la télévision: une nouvelle préoccupation nationale

Vers la fin des années soixante-dix, une série de conférences nationales, comme celle qui avait été organisée conjointement par le ministère fédéral de l'Éducation des États-Unis et le Library of Congress (*Television, The Book and the Classroom*), celle de Philadelphie portant sur le thème *Children and Television: Implication for Education*, et celle de SanFrancisco tenue sous l'égide du National Council of Teachers, inscrivaient **l'éducation aux médias à l'agenda des préoccupations nationales** pour les années à venir. Ces rencontres en arrivaient toutes à la conclusion que l'école se devait d'assumer dorénavant une partie importante de sa responsabilité en matière d'éducation en offrant le plus tôt possible des programmes d'éducation aux médias: «to bridge the gap between what children learn from television sets and what they learn in their school room» (Corder-Bolz, 1979, p. 1).

Le ministère fédéral de l'Éducation, devant l'expression de cet intérêt marqué pour l'implantation d'expériences d'éducation aux médias, octroya des subventions importantes à quatre centres de recherche, afin que soit développé du matériel devant servir à la mise sur pied d'expériences pilotes d'enseignement critique à la télévision (*Critical Television Viewing Skills Projects*) au primaire, au secondaire et au postsecondaire, soit l'éducation des adultes (Withrow, 1980). Ces programmes qui font tous partie de notre corpus d'analyse ont été développés par le Southwest Educational Development Laboratory (1979), par la station de télévision publique WNET/Thirteen New York (1980), par le Far West Laboratory of Educational Project (1980) et par le School of Public Communications de l'Université de Boston (1981).

En marge de ces projets de recherche subventionnés par le gouvernement, plusieurs programmes d'éducation critique à la télévision étaient élaborés et expérimentés par différents chercheurs universitaires durant cette même période. En 1978-1980, le réseau de télévision ABC

accordait à Dorothy et Jerome Singer du Family Research and Consultation Center de l'Université Yale une subvention de recherche dans le but de développer un programme d'éducation critique à la télévision pour le primaire, *Getting the Most Out of TV* (Singer et Singer, 1981a). Ce programme fait partie lui aussi de notre corpus d'analyse.

Pour sa part, Aimee Door de l'Annenberg School of Communications de l'Université Southern California développait, en 1977, un programme d'éducation à la télévision pour les très jeunes enfants (classe de la maternelle) grâce à une subvention de l'Office for Child Development (Door, 1980).

4.1.1.4 Les initiatives des organismes publics et communautaires

L'intérêt pour l'éducation aux médias ne s'est pas limité au seul cercle universitaire. Bien au contraire, une foule d'organismes publics et communautaires à travers le pays se sont engagés dans ce mouvement et ont proposé différents programmes visant à susciter une approche critique à la télévision.

Cette documentation représente, il va sans dire, une collection assez disparate. Elle va de la simple brochure de quelques pages destinée à sensibiliser la population en général à la nécessité d'être plus alerte dans son écoute de la télévision, jusqu'au programme complet d'éducation critique destiné à une implantation et à une diffusion nationales.

Une des expériences les plus intéressantes est sans contredit celle qui a été entreprise par le MARC (Media Action Research Center), un regroupement constitué par l'United Methodist Church, l'American Lutherian Church et le Church of the Bethren. En 1979, le MARC développait un programme destiné à offrir aux adultes (parents, éducateurs, leaders communautaires) les

moyens de réfléchir sur l'influence de la télévision et sur la manière de modifier positivement leur relation avec le média: *Television Awareness Training* (MARC, 1979).

Parmi les autres initiatives d'éducation à la télévision dignes d'intérêt, il convient de mentionner celle qui a été réalisée sous les auspices du Prime Time School Television, un organisme qui produit de façon régulière du matériel didactique destiné à favoriser l'utilisation des émissions de télévision de début de soirée et les présentations télévisées spéciales comme outils pédagogiques. Pour un aperçu général de l'ensemble des programmes développés par les organismes publics et communautaires, le lecteur pourra consulter Piette (1985).

4.1.1.5 Les expériences des enseignants

En marge des programmes d'éducation critique à la télévision élaborés par les milieux universitaires, on retrouve un certain nombre d'expériences intéressantes tentées par des enseignants intéressés par la promotion de l'éducation aux médias dans le cadre de leur enseignement. La compétence qu'ils ont développée a conduit certains d'entre eux à proposer des programmes d'initiation critique à la télévision sous la forme de *learning kit* qui ont été édités par des établissement spécialisés dans la production de matériel pédagogique. Parmi les plus intéressants, mentionnons ceux de Mary Lee Potter et Camille Faith, *Contrast, A TV Study Strategy for Basic Skills Improvement* et *Television Behind the Scenes: High Interest Reader Kit* (Lee Potter et Faith, 1980), dont l'approche s'apparente beaucoup à celle qui est proposée par le programme du WNET/Thirteen. Mentionnons également le *learning kit* réalisé par Rosemary Lehman (1979) et les exercices pédagogiques imaginés par Linda Kahn (1979, 1982).

Dans le cas des expériences tentées par les enseignants, il s'agit bien souvent d'expériences d'initiation générale à l'univers des médias, plutôt que de véritables programmes d'éducation

critique. Bien qu'elles soient souvent assez limitées, elles ont toutefois eu le mérite d'avoir posé la question de la pertinence de l'introduction de l'éducation aux médias dans le cadre de la formation scolaire générale (Piette, 1985).

Bien évidemment, il n'y a pas que le matériel écrit qui ait été développé dans le but de promouvoir l'éducation aux médias, de nombreuses productions audio-visuelles ont aussi été réalisées dans ce but. On constate cependant que cette avenue a été relativement négligée par ceux qui travaillent à la conception et à l'élaboration des programmes d'éducation critique à la télévision. Cela s'explique en grande partie par le fait que la production de films ou de vidéos est encore très chère et qu'elle nécessite souvent une équipe de production nombreuse. Mis à part le guide d'utilisation *The Problem and the Promise a Television/Video Workshop*, préparé par David Sohn (1979), il n'existe pas vraiment de programme qui cherche à utiliser les productions audio-visuelles disponibles ou qui aborde certains aspects de la fabrication et de la réalisation des productions des médias, dans le but de s'en servir comme matériel didactique pour l'enseignement critique aux médias.

Cela nous amène à conclure que c'est encore l'approche académique traditionnelle qui a prévalu jusqu'à présent dans l'élaboration des stratégies d'intervention dans le domaine de l'éducation aux médias: le modèle «guide du maître, manuel de l'étudiant» demeure encore l'approche privilégiée dans ce domaine.

4.1.1.6 Le déclin de la recherche américaine

Malgré l'intérêt croissant du milieu de la recherche pour l'élaboration et l'expérimentation de programmes d'éducation critique à la télévision, de même que l'enthousiasme manifesté par les milieux éducatifs et les organismes communautaires envers ces projets, le mouvement en faveur de

l'éducation aux médias n'a pas connu l'essor auquel on aurait pu s'attendre. Deux raisons majeures peuvent être invoquées pour expliquer ce phénomène. En premier lieu, ce ne sont plus les médias traditionnels comme la télévision ou la presse écrite qui retiennent désormais l'attention des chercheurs, mais bien «les nouveaux médias» de la «révolution» technologique issue des développements récents dans le domaine de la micro-informatique.

Les années quatre-vingt ont ainsi annoncé un véritable envoûtement des milieux de la recherche pour les expériences d'implantation des ordinateurs dans les écoles et ont provoqué du même coup la mise au rancart des objectifs de recherche liés à la promotion de l'éducation aux médias. Cette réorientation des priorités nationales en matière de formation scolaire a d'ailleurs été consacrée par la réaffectation massive des fonds de recherche vers les expériences d'introduction de la micro-informatique en milieu scolaire.

À cette nouvelle préoccupation de recherche vient également s'ajouter l'essor d'un fort mouvement néoconservateur qui a gagné le milieu de l'éducation aux États-Unis au cours des dernières années. Ce mouvement que l'on a qualifié de «retour aux sources» (*back to basic*) s'oppose à toutes les expériences innovatrices dans le domaine scolaire, notamment l'introduction de cours d'éducation critique à la télévision; le terme même d'éducation «critique» soulevait déjà à lui seul l'inquiétude de nombreux intervenants. De plus, les tenants de ce retour au traditionalisme voient d'un très mauvais œil l'introduction de l'étude de la télévision — ce média du divertissement — à l'école, alors qu'elle occupe déjà une trop grande place dans la vie du jeune et que l'écoute de la télévision à la maison se fait souvent, selon eux, au détriment des travaux scolaires.

Le domaine de la recherche sur l'éducation aux médias aux États-Unis apparaît de plus en plus comme un phénomène en voie de marginalisation et ce, en dépit de l'intérêt que cette question

soulève toujours chez de nombreux chercheurs. Il est à craindre que l'envoûtement pour la recherche sur les «nouvelles» technologies fasse oublier le rôle important que jouent toujours les médias «traditionnels» dans la société américaine et que cette volonté de veiller à ce que les citoyens, et tout particulièrement les jeunes, soient en mesure d'interagir de manière adéquate avec leur environnement mass-médiatique — qui est à la base même de la démarche d'éducation critique à la télévision — ne se soit définitivement estompée au profit de la micro-informatique.

4.1.2 LES FONDEMENTS THÉORIQUES DES PROGRAMMES AMÉRICAINS

En vue de faciliter la lecture de l'analyse et dans le but d'éviter les redites, nous avons regroupé les programmes américains qui adoptent les mêmes approches théoriques.

4.1.2.1 L'approche de l'effet direct

4.1.2.1.1 Le programme des Singer

Le programme *Getting the Most Out of TV* développé sous la direction de Dorothy et Jerome Singer (1980, 1981a, 1981b) a été originalement conçu pour les élèves du deuxième cycle du primaire de la troisième à la sixième année. Les auteurs estiment toutefois que leur programme peut très facilement être adapté par l'enseignant pour les élèves du premier cycle du secondaire septième et huitième années. Le programme comporte huit leçons: 1. Les aspects techniques de la télévision; 2. Les gens qui font les émissions; 3. La magie de la télévision; 4. Les personnages que l'on voit à la télévision; 5. L'action et la violence; 6. La vraie réalité de la télévision; 7. Les messages publicitaires; 8. Toi et la télévision: qui a le contrôle? Le programme comprend également une série de films d'accompagnement: sept films d'environ douze minutes chacun qui portent sur les sept premières leçons du guide du maître. De l'avis des concepteurs, le matériel filmique est cependant facultatif, les leçons pouvant être données uniquement avec le guide du maître.

Les chercheurs ont publié une adaptation, pour les parents, de leur programme destiné aux enseignants *Teaching Television* (Singer et Singer, 1981b). Ils y reprennent la même démarche et le même contenu que dans le programme *Getting the Most Out of TV* (Singer et Singer, 1981a), en y rajoutant toutefois des informations sur l'état de la recherche dans le domaine de la télévision et

l'enfant, de même que des conseils pour aider les parents à contrôler l'écoute de la télévision chez leurs enfants.

Le programme développé par les Singer s'inscrit très clairement dans la tradition de la recherche centrée sur l'étude des effets des médias. Adoptant une perspective nettement plus psychologique que sociologique, les auteurs s'intéressent avant tout aux effets de la télévision sur le développement de la personnalité de l'enfant: «Our approach has been to focus on the effects of TV on Children [...] We are interested in television's impact on a child's imagination, aggression, and language development» (*Teaching Television*, p. 20).

Les auteurs affirment d'emblée que la télévision influence l'enfant de manière très importante; qu'elle influe non seulement sur son comportement, ses relations interpersonnelles mais également sur la manière dont il perçoit le monde qui l'entoure: «It [television] is a major source of input of verbal and visual stimulation for the growing child, and we must begin to take serious account of its impact» [...] «TV influences our feeling and knowledge about ourselves and our interpersonal relationships» (*Teaching Television*, p. 5; *Getting the Most Out of TV*, p. 51).

Les Singer envisagent la relation enfant-télévision dans une perspective très proche du modèle victimisant de la communication de masse. À maints égards, leur manière d'envisager l'influence de la télévision renvoie explicitement à l'approche de **l'effet direct** et **à court terme** des médias. S'appuyant sur le postulat béhavioriste du modèle hypodermique, les auteurs établissent l'existence d'**un lien direct** très net entre certains contenus télévisuels et leurs effets chez le téléspectateur. Cet effet direct est pour les chercheurs particulièrement évident dans le cas de la violence présentée à la télévision qui constitue, pour eux, un sujet de préoccupation majeur:

> «Amount of television viewing, particularly heavier viewing of action-adventure programs, has been found to relate significantly to children's aggressive acts in nursery school. Viewing television violence has also been demonstrated to be a significant

influence on the occurrence of aggressive behavior in elementary school aged and adolescent children» (Singer et Singer, 1980, p. 85).

Les auteurs affirment que l'exposition à la violence télévisée entraîne non seulement des comportements plus agressifs, mais qu'elle a aussi des conséquences directes sur l'imaginaire de l'enfant: «viewers of 'action' shows, had special difficulty in language development and in imaginative play» (*Teaching Television*, p. 11).

Pour les Singer, le jeune téléspectateur a **une attitude passive** dans son écoute de la télévision. En guise d'introduction à leur programme, ils affirment très clairement ce caractère passif du public, en déclarant que l'objectif principal de leur programme est précisément de permettre aux enfants de mieux comprendre la télévision: «so that they can learn to be less passive viewers» (*Getting the Most Out of TV, p. ix*). Une telle vision d'un récepteur passif est à ce point ancrée dans la conception que les chercheurs se font de la relation que le téléspectateur entretient avec le média, qu'ils n'hésitent pas à parler d'un « passive-tv viewing syndrome » (*Teaching Television*, p. ix).

Les différentes leçons du programme visent à transformer radicalement la nature passive de cette relation au profit d'une écoute plus active: «The focus of the project was upon shifting the emphasis of children's use of the medium from a passive toward a more active, potentially adaptive orientation» (*Ibid.*, p. x). Non seulement le programme établit-il le caractère passif du public, mais il considère également que les téléspectateurs réagissent de manière homogène aux messages télévisuels et ce, peu importe la composition du public: «Certainly it is true that television creates a uniformity of experience across grossly different cultural groups within the country and, indeed, internationally» (*Ibid.*, p. 9). Les auteurs attribuent à la nature même du média cette uniformité de réception chez l'ensemble des téléspectateurs. Pour eux, l'élément de rapidité dans la présentation des messages télévisés conduit à la passivité du récepteur et l'amène à adopter un «mindless

watching, so by the end of the program there is little comprehension of what has been watched, and often scarcely any memory» (*Ibid.*, p. 7).

Les Singer vont jusqu'à recourir au témoignage même des enfants pour établir le rôle de «victime» du jeune téléspectateur:

> «when we asked elementary school children about television violence, many of the children were aware that TV violence influences them in negative ways. They described how they sometimes imitated TV violence by chasing their friends on bicycles, and frequently described angry interactions with family members. Many children said they were angry 'right after watching a program that had a lot of violence'» (*Getting the Most of TV*, p. 71).

Les auteurs considèrent que l'objectif principal d'un programme d'éducation à l'égard de la télévision est de chercher à s'immiscer dans la relation que l'enfant entretient avec la télévision, afin de **contrer les effets négatifs du média**: «[the children] could benefit from intervention strategies designed to enhance learning skills and to reduce negative effects» (*Ibid.*, p. xi). Le programme accorde donc une très grande place à l'étude des aspects du média dont on estime qu'ils peuvent porter un préjudice sérieux à l'enfant: la violence, les stéréotypes, les éléments persuasifs des messages publicitaires, les procédés techniques qui contribuent à confondre réalité et fiction. Le modèle d'enseignement des Singer vise essentiellement à aider l'enfant à reconnaître les aspects négatifs (violence, comportements antisociaux, stéréotypes) en lui offrant en contrepartie des manières de réagir plus positivement à la télévision. Par exemple, dans le cas de la violence, on explique aux jeunes que la télévision présente une fausse image de la violence et qu'elle n'est pas en fait aussi excitante ou aussi fréquente que le laissent entendre les émissions d'aventure présentées à la télévision. Après avoir été amené à réfléchir sur les conséquences réelles de la violence (souffrance, mortalité, convalescence, perte de faculté, vie familiale brisée), les jeunes doivent imaginer des manières plus positives de résoudre les conflits qui surviennent dans leurs rapports avec les autres.

Tout en se préoccupant au premier chef des effets directs et à court terme, les Singer reconnaissent que la télévision exerce également une influence indirecte très puissante sur les jeunes. Selon eux, la télévision présente, la plupart du temps, **une image déformée de la réalité**: «Television continues to be a unrealistic world inhabited by young, healthy, middle-class white people» [...] «Some things are even done to make TV seem *better* than real life» (*Getting the Most Out of TV*, p. 52 et p. 27). Ils s'inquiètent des effets de l'exposition du jeune à cette vision déformée de la réalité que lui propose la télévision. Ils craignent que les enfants en arrivent à prendre pour réelle cette fausse image du monde et qu'ils soient enclins à imiter ce qui leur est présenté à l'écran:

> «For example, a child who likes the Hulk and wants to be like the Hulk, should be encouraged to examine what this character is really like. Although the Hulk is very strong and never intentionally harms decent people, he is an unhappy character who cannot control his anger or his strength. Similarly, there are many attractive characters on TV that children idolize and emulate, whereas they may ignore characters who are more worthwhile in other ways» (*Ibid.*, p. 52).

Les Singer reconnaissent que cette influence à long terme de la télévision s'inscrit à l'intérieur d'un processus d'apprentissage. Leur modèle emprunte ici des éléments de la théorie de l'influence indirecte. S'appuyant sur les conceptions de Bandura quant au rôle des médias dans le processus de socialisation du jeune, les Singer affirment que l'enfant modèle son comportement sur ceux qui sont présentés à la télévision: «when people see TV characters solving their problems with violence, they will get the idea that violence is a good way to solve problems» (*Ibid.*, p. 76). *Getting the Most Out of TV* cherche à contrer cette influence indirecte en expliquant aux enfants comment la télévision s'y prend pour créer cette fausse image du monde, comment elle recourt à des procédés techniques sophistiqués pour fabriquer un univers d'illusion: «The purpose of this lesson [leçon 3, *The Magic of TV*] is to help children understand the kind of techniques the TV uses to distort the reality» (*Ibid.*, p. 24). Le programme apprend aux jeunes qu'ils ne doivent pas prendre pour réel tout ce qu'ils voient à la télévision. Il insiste particulièrement sur le fait que les enfants ne doivent pas généraliser à tous les groupes sociaux les représentations stéréotypées que propose la télévision: «understand that it is not appropriate for TV viewers to generalize about

groups from examples seen on TV (e.g., minority groups, women, the ederly, the handicapped)» (*Ibid.*, p. 51). Pour les Singer, c'est lorsqu'elle véhicule des images stéréotypées que la télévision présente en fait une image déformée de la réalité: «distorted views area called stereotypes» (*Ibid.*, p. 53). Le programme amène l'enfant à découvrir et à rejeter les représentations stéréotypées que lui propose la télévision.

Les auteurs laissent par ailleurs entendre que la télévision, lorsqu'elle ne comporte pas de stéréotypes, réussit à refléter objectivement la réalité. Les informations télévisées sont ainsi décrites comme la vraie réalité «*The real World of TV*» (leçon 6) par opposition aux émissions dramatiques et aux émissions d'aventures qui, elles, présentent une image stéréotypée et donc biaisée de la réalité. Dans le cas des informations, les chercheurs ne parlent pas d'image déformée, mais **bien d'image incomplète du monde**. Ils affirment que c'est d'ailleurs là un des aspects limitatifs de la télévision, soit son incapacité intrinsèque à pouvoir présenter une information aussi complète que la presse écrite.

Même si les Singer affirment que la démarche de leur programme d'éducation repose sur la conviction profonde que l'on peut utiliser la télévision de manière positive, force nous est de constater que cette conviction fait le plus souvent place en réalité à **une très grande méfiance envers le média**. Les chercheurs espèrent d'ailleurs que le programme favorisera une baisse de l'écoute de la télévision de la part du jeune. La télévision représente le plus souvent, selon eux, une menace pour le développement de la personnalité du jeune: «There are some parents who feel it is best for children not to see TV at all until they are in elementary school and already reading. *We are inclined to agree*» (Teaching Television, p. x, nous soulignons).

La principale fonction de *Getting the Most Out of TV*, comme le souligne très justement Anderson (1980), en est une de thérapie. L'éducation critique à la télévision constitue en quelque

sorte une forme de médecine douce pour soigner les blessures morales qu'infligent aux enfants les contenus télévisuels marqués sous le signe de la violence et des comportements antisociaux.

4.1.2.1.2 Le programme du Southwest Educational Development Laboratory

Le programme *Elementary School Student's Critical Television Viewing Skills Project* élaboré par le Southwest Educational Development Laboratory (1979) s'adresse à toutes les classes du primaire. À la différence du programme des Singer, le matériel du Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) ne propose pas un programme structuré d'enseignement sur la télévision. Le matériel didactique a été conçu au contraire pour servir de matériel-ressource dans l'enseignement des différentes matières scolaires au primaire: anglais, arts plastiques, mathématiques, etc. Une partie du matériel s'adresse également aux parents désireux d'entreprendre, à la maison avec leurs enfants, une démarche constructive à l'égard de l'écoute de la télévision.

À l'intention des enseignants, le SEDL a réalisé une série de fiches où sont répertoriées différentes activités d'éducation critique à la télévision pouvant être faites dans le cadre de l'enseignement des matières traditionnelles. Le personnel du SEDL a également conçu neuf petits livrets présentant, sous forme de courtes histoires, différents aspects de la télévision: la publicité, le processus de création des émissions, la présence de stéréotypes dans certains types d'émissions, etc. Le guide *Training Manual For Teaching TV Viewing Skills* présente à l'enseignant la démarche et les objectifs de l'éducation critique à la télévision. On y suggère différentes façons d'intégrer ces activités à l'enseignement habituel. Le guide dresse également un bilan de la situation de la recherche dans le domaine de la télévision et l'enfant.

Le SEDL a réalisé, à l'intention des parents, cinq petites brochures, *Television: A family Focus*, de cinq à six pages chacune. On y aborde la question de l'influence de la télévision aussi bien sur le développement de la personnalité de l'enfant que sur les conséquences de l'écoute de la télévision sur la vie familiale en général. Le matériel élaboré par le SEDL comprend également un jeu de société, *TV Discovery Game*. Ce jeu vise à amener l'enfant à s'interroger sur différents aspects de la télévision en même temps qu'il la regarde.

Pour les concepteurs du programme, l'adulte a un rôle déterminant à jouer dans le processus conduisant à l'émergence de l'esprit critique du jeune par rapport à la télévision:

> «In order for children to be in *any* sense critical television viewers, they need adult assistance. Parents, older siblings, and teachers apparently can have a direct and substantial impact upon children's understanding of the factual and value implications of television portrayals» (Corder-Bolz, 1980, p. 106, nous soulignons).

Selon les chercheurs du SEDL, c'est en réalité **la présence de l'adulte qui peut garantir une écoute plus positive de la télévision**. C'est en effet l'adulte qui peut exercer une **médiation positive** dans la relation que l'enfant entretient avec le média, en amenant celui-ci à aller au-delà de l'attitude naïve qui caractérise habituellement son écoute de la télévision:

> «It would be impossible, or at best difficult, to change children's TV viewing habits except over a prolonged period of time and contact, the SEDL determined that these skills could best be taught by those persons who sustained contact with children — parents, teachers, and youth leaders» (*Training Manual*, p. 1).

D'après les chercheurs du SEDL, l'enfant **n'est pas en mesure de développer par lui-même une attitude critique** à l'égard de la télévision:

> «they [children] often do not understand the intent or the message of the program, and they tend to have difficulty separating reality from fantasy or what is relevant to their lives from what is not relevant to their lives» (*Ibid.*, p. 5).

Les enfants sont perçus avant tout comme des **téléspectateurs passifs et vulnérables**. Pour les chercheurs du SEDL, la télévision représente même **un danger considérable** pour le développement harmonieux de la personnalité de l'enfant: «Most children — and adult for matter — are fairly passive viewers of television [...] Children are TV's most vulnerable audience [...] students, especially young students, can be negatively influence by television» (Training Manual, p. 26-27). L'objectif du programme est donc tout naturellement de susciter une écoute plus active de la part du jeune téléspectateur: «*help* the viewers of television [...] to make a more active viewing role» (*Training Manual*, Preface).

Tout comme dans le cas des Singer, le SEDL envisage le processus de la communication de masse dans **une perspective très proche du modèle victimisant** selon laquelle les médias exercent **un pouvoir de persuasion très puissant sur l'individu**.

Le SEDL tient pour acquis que tous partagent sa conception de l'influence négative de la télévision. Ainsi, dans la section du guide destiné aux enseignants, où l'on suggère des façons d'animer les ateliers visant la promotion de l'éducation critique à la télévision en milieu scolaire, on demande aux enseignants qui participent à l'atelier d'énumérer spontanément quels sont les effets négatifs de la télévision: «Help me make a list of the ways TV is harmful to people. Just call out anything that you've observed or heard about how TV is bad for us» (*Training Manual*, p. 23).

Si les chercheurs sont prêts à admettre que l'écoute de la télévision peut parfois s'avérer une expérience positive («it does offer *some* benefits»), ils estiment toutefois que le prix à payer est souvent beaucoup trop élevé:

> «but uncontroled these benefits may come at a very high price [...] TV can have undesirable effects on children in terms of stereotypes, aggressive behavior, separating fantasy from reality, academic achievement, role learning, and simply misunderstanding and confusion» (*Ibid.*, p. 23, 43).

Les chercheurs du SEDL nourrissent les mêmes inquiétudes que les Singer quant à l'influence que peut entraîner l'exposition répétée à **l'image déformée de la réalité** que nous renvoie la télévision: «What does it tell them [the children] about the ways American make their living?» (*Television: A Family Focus: Putting TV in Perspective*, p. 1). Ils insistent ainsi sur le fait que **la télévision présente une fausse image de l'univers du travail, de la femme, des minorités, etc.**

Si les chercheurs du SEDL reconnaissent que la télévision a des **effets directs et à court terme** (comportements plus agressifs chez certains enfants, difficultés d'apprentissage scolaire en raison d'une trop grande écoute de la télévision), ils estiment également que l'influence de la télévision s'exerce aussi **de manière indirecte et à long terme** (apprentissage des rôles sexuels, acquisition de stéréotypes). À titre d'exemple, dans le cas des jeunes adolescentes, les chercheurs établissent l'existence d'**un lien très net entre l'écoute de la télévision et la conception qu'elles se font de la sexualité**: «The romanticized portrayal of heterosexual relationships in television programs may contribute to teenage girl's romanticized expectations of heterosexual relationships» (Corder-Bolz, 1980, p. 116). Cette manière de concevoir l'influence indirecte de la télévision se réfère très explicitement à la théorie de l'apprentissage social telle que l'a énoncée Bandura (1977).

Dans le but de contrer les effets négatifs qu'entraîne l'exposition répétée aux modèles stéréotypés que présente la télévision, les concepteurs du programme insistent sur la nécessité d'offrir au jeune des modèles plus positifs: «therefore, ideas, models, and approaches need to be developed to make television a positive influence in student's life» (*Training Manual*, p. 6). C'est ainsi que le matériel développé par le SEDL propose aux enseignants et aux parents une série de modèles alternatifs de comportements. De tels modèles doivent servir à réorienter l'enfant vers une écoute plus positive du média. Les différentes histoires décrites dans les petits livrets sont autant

d'exemples de modèles alternatifs de comportements : attitude de tolérance plutôt que l'acceptation des préjugés (*A Cowboy comes for Diner* et *Tony looks at Family*), écoute plus judicieuse de la télévision (*See-More*) ou encore une attitude plus rationnelle par rapport à la consommation (*Suzie Makes the Menu* et *Juana Goes Shopping*). Les brochures *Television: A Family Focus* suggèrent aux parents différentes activités leur permettant de se poser en médiateur dans la relation qui s'établit entre l'enfant et la télévision.

En ce qui concerne l'objectif général du programme qui est de favoriser une écoute plus active de la télévision chez les jeunes, les concepteurs du programme ont adopté une perspective très étroite, on pourrait même dire littérale, sur ce que devrait être idéalement l'activité du récepteur. Ils ont en effet imaginé toute une série d'activités destinées à rendre l'enfant actif durant son écoute de la télévision ! : jeu de société (*TV Discovery Games*), ou encore jeu de *Bingo* imaginé dans les brochures *Television: A Family Focus*.

Si l'on résume les principales conclusions auxquelles nous a conduit l'analyse de ces deux programmes qui adoptent résolument le modèle béhavioriste de l'approche de l'effet direct des médias, nous obtenons le tableau suivant:

TABLEAU SYNTHÈSE

APPROCHE DE L'EFFET DIRECT

1) *Getting the Most Out of TV* **(Singer et Singer)**

2) *Elementary School Student's Critical Television Viewing Skills Project* **(Southwest Educational Development Laboratory)**

• la perception du public:

Ces programmes adoptent la perspective du modèle béhavioriste centré sur l'approche de l'effet direct. On considère le public des médias comme une masse homogène d'individus atomisés qui réagissent de manière analogue aux stimuli de la télévision. Selon ces programmes, le jeune téléspectateur n'interagit pas de manière active avec la télévision. Il ne fait que subir les effets des messages. À l'instar du modèle béhavioriste qui propose une vision victimisante de la communication de masse, ces programmes considèrent le jeune téléspectateur comme un être vulnérable, la victime potentielle des effets du média. Qui plus est, on estime que cette relation victimisante ne peut être modifiée. On considère en effet que le jeune ne peut développer un comportement plus autonome devant la télévision et que seul l'adulte peut favoriser, par sa médiation, le développement de conditions favorables à une écoute plus critique.

• l'influence des médias:

D'après ces programmes, l'influence des médias est toujours posée du point de vue des effets. Adoptant les postulats théoriques du modèle behavioriste, on établit que la télévision a des effets très puissants, qu'elle influence directement à court et à long terme tous les aspects de la personnalité de l'enfant: son imaginaire, son niveau d'agressivité, son développement langagier, et même sa manière de percevoir le monde et ses relations avec les autres. On affirme que la télévision a des effets négatifs, voire très dangereux. Reprenant le schéma béhavioriste (S-R), on établit l'existence d'un lien direct très net entre l'exposition à certains contenus et le développement de comportements spécifiques: l'exposition à des contenus violents amène une augmentation de l'agressivité chez le jeune, l'exposition aux stéréotypes entraîne l'adoption des valeurs qu'ils véhiculent, etc.

• la culture véhiculée par les médias:

Ces programmes abordent la question de la culture véhiculée à la télévision uniquement sous l'angle des effets qu'elle produit sur l'individu. On décrit le caractère négatif de cette culture qui constitue aux yeux des chercheurs une menace réelle pour le développement harmonieux de la personnalité de l'enfant. La culture télévisuelle est perçue comme une culture dénaturée, un ramassis de stéréotypes, de préjugés, de violence et de comportements antisociaux. Adoptant la vision du modèle victimisant, on considère que le téléspectateur ne peut que subir négativement les effets de cette culture. C'est pourquoi le contenu des programmes est centré essentiellement sur la découverte de valeurs différentes de celles qui sont véhiculées par la télévision, soit d'une vision humaniste où les jeunes apprennent à résoudre leurs conflits sans recourir à la violence, où les préjugés sont systématiquement dénoncés.

• l'image de la réalité diffusée par les médias:

Avant tout intéressés par les effets directs des médias sur la personnalité de l'enfant, ces programmes s'emploient surtout à dénoncer le caractère irréaliste du monde des émissions de divertissement. On considère cette image comme un instrument de persuasion clandestine qui entretient chez l'enfant une dangereuse confusion entre réalité et fiction. Peu intéressés par les dimensions sociales de la problématique des rapports médias et société, les programmes considèrent que la télévision injecte, à la manière d'une aiguille hypodermique, une dangereuse dose d'irréalisme dans l'imaginaire et la conscience de l'enfant.

4.1.2.2 L'approche de l'effet indirect

4.1.2.2.1 Le Television Literacy *de l'Université de Boston*

Le programme d'éducation critique à la télévision développé par le Boston School of Public Communications (1981), *Television Literacy*, est destiné aux élèves du collégial et à ceux des classes d'éducation aux adultes. Il comprend trois manuels: celui du maître, *Instructor's Guide*, le livre destiné aux élèves, *Critical Television Viewing Skills* et le cahier d'exercices qui l'accompagne, *Critical Television Viewing Skills Workbook*. Le programme comporte quatre grands chapitres: 1. Derrière l'écran; 2. Les émissions persuasives; 3. Les émissions de divertissement; 4. Les émissions d'information. Chacun de ces chapitres se divise en six sections (*concepts*) où sont abordés des aspects particuliers de la télévision: la structure de l'industrie, les effets de la télévision, les méthodes persuasives utilisées par les messages publicitaires, l'organisation des nouvelles dans les bulletins télévisés, etc.

Dans le manuel du maître sont énoncés les objectifs d'apprentissage spécifiques à chaque section du programme, de même qu'est suggérée une série de questions permettant à l'enseignant d'amorcer en classe des discussions sur les principales notions abordées dans le cours. Le *Television Literacy* a été conçu dans l'optique de la mise sur pied d'un cours autonome d'éducation critique à la télévision s'étalant sur une année scolaire complète. Cependant, chaque chapitre a également été pensé de manière à pouvoir faire l'objet d'un enseignement portant sur des aspects particuliers de la télévision qui ont des liens évidents avec le contenu des matières scolaires traditionnelles, par exemple les sciences politiques, la sociologie, l'économie ou encore le marketing.

Au contraire du programme des Singer et de celui du SEDL qui se préoccupent des effets de la télévision sur l'individu, le programme de l'Université de Boston s'intéresse surtout à

l'influence qu'exerce la télévision sur la société en général. Il partage cependant avec les programmes précédents la même perception quant au pouvoir considérable dont disposeraient les médias. Ainsi, à la question « la télévision exerce-t-elle une influence déterminante sur l'individu et sur l'évolution de la société? », les concepteurs du programme répondent on ne peut plus catégoriquement :

> « Does it affect our opinions, our outlook, even our lifestyle? The answer is *yes*. Although no one can prove absolutly that TV has altered and continues to alter the American mentality, the evidence is provocative » (*Critical Television Viewing Skills*, p. 3).

Le *Television Literacy* invite l'élève à approfondir le sens de l'expérience culturelle à laquelle le convie la télévision, en l'amenant à s'interroger sur l'impact du média dans toutes les sphères de l'activité sociale. Le programme aborde ainsi l'influence qu'exerce la télévision aussi bien sur la politique, l'économie, la vie culturelle et artistique et les habitudes de consommation que sur les relations interpersonnelles, les rapports affectifs ou encore sur les valeurs morales. Les concepteurs du programme estiment que le téléspectateur peut échapper aux **pouvoirs manipulateurs** des médias s'il devient conscient de la manière dont est construit le langage de la télévision et s'il apprend à déchiffrer le sens caché que véhiculent les messages des médias :

> « The fact, however that television is saturating our culture inclines us to question, to consider the hidden or at least more subtle effects of the TV fare [...] If you are aware of the medium's behind-the-scene realities, you will not be so stunned or manipulated by its messages » (*Ibid.*, p. 3-4).

Les concepteurs du programme établissent une analogie entre leur démarche d'éducation critique et la formation que reçoivent les élèves dans des cours de littérature et de musique. Ils estiment que, de la même façon que l'on considère important d'assurer aux jeunes une formation dans le domaine de la critique littéraire ou musicale, il importe également de leur enseigner à mieux comprendre, à évaluer et à critiquer la culture télévisuelle qui est devenue un des principaux produits de consommation culturelle des sociétés modernes. Le programme entend ainsi éveiller chez le téléspectateur un sens critique analogue à celui dont fait montre le critique professionnel,

qui évalue — dans un dialogue intérieur imaginaire avec l'auteur — la valeur de ce qui lui est donné à lire, à entendre ou à voir: «The literate television viewer carries on a similar dialogue with the creators of program, congratulating or condemning them for everything from sublime to the ridiculous» (*Ibid.*, p. 4).

Pour les chercheurs, la relation qu'entretient le téléspectateur avec la télévision se résume le plus souvent à **un état de réceptivité passive**. On invoque ici les mêmes arguments avancés par les Singer pour expliquer cette passivité du public. Ce serait ainsi la rapidité de la présentation des messages télévisuels qui conduirait le téléspectateur à subir passivement les messages télévisuels:

> «everything is reduced to the same electronic images parading across the same screen with the same sound. The cues that distinguish one type of programming from another are subtle and fleeting. If a viewer fails to spot these cues, he/she may confuse fact with fantasy, news with wizardy» [...] «As a participant in this course, you will *begin* to watch TV *actively* by imaginating yourself to be a professional, director, producer, advertise, actor — and, most important, a TV critic» (*Ibid.*, p. 42-44).

Les concepteurs du *Television Literacy* se préoccupent surtout de l'influence **indirecte** et **cumulative** qu'entraîne l'exposition répétée à l'univers symbolique de la télévision. Le principal problème que pose, selon eux, la télévision tient en effet à ce qu'elle sanctionne des valeurs et des comportements individuels et sociaux qui sont loin d'être acceptables d'un point de vue éthique et moral. Ils estiment, en outre, que de manière générale, la télévision n'a pas su développer son immense potentiel créatif: «Aside from a few noteworthy exceptions, much of what is seen on television lacks imagination, insults the viewer or is forgotten too easily» (*Ibid.*, p. 26).

Les chercheurs critiquent sévèrement la culture télévisuelle qu'ils jugent **trop souvent médiocre**. Ils s'en prennent surtout au fait qu'elle ne reflète nullement toute la richesse et la diversité de la culture américaine. Pour eux, la culture télévisuelle constitue trop souvent une vision désincarnée de l'Amérique qu'imposent au reste du pays les producteurs hollywoodiens dans leurs émissions de divertissement. L'univers du divertissement, qu'ils décrivent comme le *Los Angeles*

Look: Sunshine, Palm Trees, and Beautiful People représente pour les chercheurs l'apologie de la vision «californienne» des États-Unis, c'est-à-dire une vision superficielle de la société américaine qui n'a pas grand-chose à voir avec la réalité quotidienne de millions d'Américains:

> «A quick survey of major cities in the United States won't turn up many that are perennially full of sunshine, palm trees, sparkling streets, shinny cars, handsome citizens, and an occasional pink building [...] Not every passer-by is a smiling, suntanned, fashionable «beautiful person». But on television we get a constant heavy dose of life in the sun capital, Los Angeles.» (*Ibid.*, p. 44).

Pour les chercheurs, si la télévision exerce une influence tellement puissante, c'est qu'elle réussit à façonner la conscience des téléspectateurs, en les conditionnant à accepter pour réelle la fausse image du monde qu'elle leur renvoie:

> «Many critics of television claim that this massive exposure to the medium has not only altered the viewer's perceptions of reality, but also actually changed the personality of society in reaction to what is depicted on the home screen» (*Ibid.*, p. 87).

En proposant de nouvelles définitions de la réalité sociale, en imposant de nouvelles règles et de nouvelles normes sociales, la télévision est devenue, selon eux, le lieu privilégié où s'établissent désormais les conventions symboliques qui régissent l'organisation sociale:

> «The medium reinforces and often creates *'rules' for behavior* in many social situation» [...] «Broadly, television *has the power to 'certify' to 'OK' certain behaviors and values*. If we see characters on television shirking their jobs and getting away with it, then we assume that it must be all right for us to do the same thing. (After all, we've witnessed it with our own eyes)» (*Ibid.*, p. 96 -100, nous soulignons).

Les différentes sections du programme ont donc été élaborées de manière que l'élève prenne conscience de la nature des conventions symboliques que cherche à imposer la télévision. Ainsi, dans le chapitre d'introduction qui traite du processus de production des émissions, on demande à l'élève d'évaluer la contribution des aspects techniques du langage audio-visuel dans l'impression globale que nous communiquent les messages télévisuels. Au contraire d'autres programmes comme celui du WNET/Thirteen (que nous analysons plus loin) — qui insiste beaucoup sur l'acquisition de connaissances liées aux aspects techniques de la télévision — il

importe peu, pour le *Television Literacy*, que l'élève sache nommer en détail la nature des prises de vues, les étapes de la mise en ondes ou encore les nombreux métiers compris dans la production des émissions. Ce qui est fondamental pour les chercheurs, c'est que l'élève s'interroge sur le sens de l'expérience culturelle créée par la juxtaposition de ces éléments techniques:

> «Is there substance to the idea behind the show or is the goal merely to provide a certain look?» [...] «Are props, sets, and costumes integral to the drama or are they simply window-dressing, a gloss designed to hook the audience? Is the show overloaded with stars or gimmicks?» (*Ibid.*, p. 26).

Dans le chapitre consacré à la publicité, les chercheurs s'efforcent de démontrer que l'univers symbolique de la publicité télévisée représente le plus souvent une **vision irrationnelle, stéréotypée et simpliste de la réalité sociale**:

> «Although much television advertising provides useful information for the consumer, it is obvious that some advertising fosters an aura of social misconceptions through its narrow definitions of normalcy, beauty, and success» (*Ibid.*, p. 50).

Le programme s'emploie à démontrer que la publicité, au lieu de nous informer sur les qualités d'un produit, fait davantage appel aux émotions et aux sentiments des gens en jouant habilement sur leur «insécurité psychologique profonde». On y dévoile la manière dont les messages publicitaires utilisent diverses techniques de persuasion pour s'assurer que le téléspectateur adopte les valeurs et les comportements suggérés par la publicité. L'élève doit s'interroger sur les **effets négatifs**, aussi bien sur le plan individuel que sur le plan social, de l'exposition répétée à la publicité télévisée:

> «in general, the constant adult and kid-vid commercial onslaught may be turning America's population into a *neurotically compulsive consumer society*. Basic desires for friendship and love may be translated rapidly into a new car, a doll that sings or purple lipstick. Thus, *the population, young and old*, may be persuaded that acquisition of 'things' will solve problems that have to do with people and their relationships with one another» (*Ibid.*, p. 56, nous soulignons).

Quant au chapitre du programme qui porte sur le divertissement à la télévision, il souligne que c'est précisément ce type de programmation qui fait l'objet des plus virulentes critiques de la

part de ceux que l'influence de la télévision inquiète. Les concepteurs du programme reprochent surtout aux émissions de divertissement la surexploitation qu'elles font de la violence, de la sexualité et la manière simpliste et même souvent irréaliste dont elles solutionnent les problèmes et les conflits qu'elles nous présentent. En ce qui concerne les relations affectives par exemple, l'élève est amené à constater que, mis à part de très rares exceptions, l'amour et la sexualité sont toujours dépeints selon les mêmes stéréotypes:

> «Very seldom are adult characters allowed to feel and express adult love and desire. Instead, they are confined to a perennially adolescent approach to love and sex that lacks dimension, depth, and commitment [...] For the most part, sex is a silly, dirty joke on television» (*Ibid.*, p. 101-102).

Ce que les chercheurs trouvent inquiétant, ce n'est pas tant que la sexualité ait envahi le petit écran, mais c'est bien plutôt la manière dont la télévision nous la représente. Ils s'interrogent sur l'influence à long terme qu'entraîne, pour le jeune, le fait d'être constamment exposé à des valeurs et à des modèles comportementaux déficients: «And what's troubling is the fact that millions of boys and girls, young men and women, are learning the role of sex in adult relationships from what we see on TV» (*Ibid.*, p. 102).

Il apparaît assez clairement que l'étude de la télévision, telle que la conçoit le programme de l'Université de Boston, présente beaucoup d'affinités théoriques avec le nouveau courant de la recherche américaine qui tente de redéfinir le paradigme des effets selon une perspective plus large que ne l'envisageait l'approche béhavioriste de l'effet direct des médias. Si les concepteurs du programme reconnaissent que les médias ont un effet très puissant, ils rejettent toutefois explicitement le modèle de l'effet direct et à court terme tel que l'envisagent les programmes des Singer et celui du SEDL. Ainsi, en regard de la fameuse question des effets de la violence à la télévision, le *Television Literacy* affirme, encore là, que ce qui est inquiétant ce n'est pas tant la présence de la violence à la télévision, mais bien la manière dont elle est représentée: «The hidden danger is not so much the amount of violence on TV, but the way violence is portrayed on

television show» (*Ibid.*, p. 91). Ce qu'il faut craindre, selon eux, c'est de voir le téléspectateur en arriver à accepter comme normal et justifié le recours à la violence, au point qu'il soit enclin, à long terme, à adopter des modèles comportementaux semblables dans sa propre existence:

> «because violence constantly is depicted as an appropriate, and often noble means to an end, there may also be a tendency for viewers to accept the notion of violent justice, and even cary that notion into real life» (*Ibid.*, p. 92).

Les concepteurs du programme rejoignent ainsi la thèse de Georges Gerbner qui affirme que le problème avec la télévision n'est pas qu'elle rend le téléspectateur plus violent, mais qu'elle le rend assurément plus paranoïaque en l'exposant sans cesse à l'image d'un monde désordonné et chaotique dominé par des modèles de comportements antisociaux ou superficiels.

Le *Television Literacy* emprunte également aux récentes études sur les effets bon nombre de concepts concernant le rôle déterminant de la télévision dans la formation de l'opinion publique sur lequel insiste beaucoup ce courant de la recherche axé sur l'étude de l'influence indirecte des médias. Dans le chapitre consacré aux émissions d'informations, on démontre ainsi comment le processus de sélection des nouvelles, par le filtrage qu'en font les grandes agences de presse (*the ultimate news gatekeepers*), a une influence déterminante sur la circulation de l'information dans le monde. On y affirme en outre clairement le rôle d'*Agenda Setting* de la télévision:

> «it is difficult to define the precise relationship between what is seen on TV news and current public opinion on any given issue. However, it seems reasonable to assume that who's on and what's on contributes to shaping the viewers impression of what the world is like» (*Ibid.*, p. 147).

Le programme considère également que la manière dont sont construits les bulletins d'information télévisée a une très grande influence sur la façon dont le téléspectateur perçoit le monde qui l'entoure:

> «In organizing the TV news, broadcasters look for a way to tie together the day's events in a thematic whole: good/bad, hopeful/discouraging, exciting/tragic. Thus, TV newscast sometimes tend to make the viewer believe that there exists a single, coherent national agenda for the day» (*Ibid.*, p. 138).

Même s'ils reconnaissent que l'information télévisée atteint parfois des sommets d'excellence, les concepteurs du programme jugent très sévèrement la façon dont la télévision s'acquitte quotidiennement de son rôle de bien informer le public. Reprenant les affirmations de Edward J. Epstein, les auteurs soulignent que les bulletins d'information «consist essentially of filling out established stereotypical stories and story lines then illustrating them with pictures» (*Ibid.*, p. 134). Ils dénoncent surtout le sensationnalisme et l'information-spectacle de plus en plus présents à la télévision. Ce phénomène contribue, selon eux, à désinformer plutôt qu'à informer le public:

> «The public often is bombarded with 'trendy' news that is primarily 'visual' — gossip about famous people or information on the latest fad: Liz Taylor in the hospital, Farraw Fawcett-Majors in divorce court, etc.» (*Ibid.*, p. 127).

Selon les concepteurs du programme, le fait que l'information télévisée est souvent constituée d'informations non pertinentes a des effets très importants sur les téléspectateurs et par le fait même sur la société dans son ensemble: «The public slowly is becoming conditioned to demand action-packed, vivid, dramatic news from every newscast» (*Ibid.*, p. 134). Reprenant la thèse de Lipmann sur les «images mentales» que font naître en nous les médias, le *Television Literacy* affirme en outre que les représentations stéréotypées du monde que présente l'information télévisée peuvent même altérer progressivement notre manière de traiter l'information en général:

> «The problem with symbolic representation is that it may be all the information the viewer gets on a particular subject. If the same body of symbol are used repeatedly to depict certain groups, stereotypes develop. The viewer may come to interpret *all information* on these subjects in terms of the stereotypes seen on the news» (*Ibid.*, p. 150, nous soulignons).

TABLEAU SYNTHÈSE

L'APPROCHE DE L'EFFET INDIRECT

Television Literacy **(Boston School of Public Communications)**

*** la perception du public:**

Le programme considère que le téléspectateur se confine trop souvent dans une attitude de réception passive a l'égard de la télévision et qu'il devient ainsi une victime potentielle de l'influence manipulatrice du média. On affirme toutefois que le téléspectateur peut réussir à se soustraire à l'influence indue de la télévision par l'apprentissage d'une écoute critique. On estime, en effet, que le rôle de récepteur dans le processus de la communication de masse n'est pas irrémédiablement figé dans un modèle de réception passive. On ne considère pas non plus les téléspectateurs comme une masse homogène d'individus qui réagissent de manière similaire aux messages télévisuels. On insiste, au contraire, sur l'interprétation individuelle qui peut être faite des messages des médias par une écoute attentive et critique de la télévision.

*** l'influence des médias:**

Le programme affirme que la télévision a des effets puissants et souvent très négatifs non seulement sur l'individu mais sur la société dans son ensemble. On établit que cette influence ne s'exerce pas de manière directe et à court terme, mais de façon indirecte, sur une longue période de temps et de manière cumulative. Sur le plan individuel, le programme soutient — à l'instar des théories sur l'influence indirecte — que le téléspectateur acquiert de nouvelles valeurs et adopte de nouveaux comportements en observant et en imitant les modèles que lui présente la télévision. On affirme également que la télévision sanctionne les idées et les comportements et qu'elle conditionne les consciences. Le contenu du programme s'emploie donc à expliquer au jeune la manière dont la télévision s'y prend pour opérer ce conditionnement des consciences. Sur le plan social, on affirme que la télévision contribue de manière déterminante à la construction du sens social. Reprenant les postulats de la théorie de l'*Agenda Setting*, le programme soutient que la télévision influence de manière très importante la formation de l'opinion publique, par le contrôle de la circulation de l'information et la détermination de l'agenda social. Le contenu du programme cherche ainsi à rendre explicite ce rôle du média dans le processus de sélection et de présentation de l'information.

• la culture véhiculée par les médias:

Le programme considère la culture télévisuelle comme une des composantes déterminantes dans le processus de l'interaction sociale dans les nations modernes. En accord avec les théories de l'influence indirecte, le programme affirme que les médias sont les lieux privilégiés de l'élaboration des nouvelles conventions symboliques et de nouvelles normes culturelles et que la perception que l'individu se fait de la réalité se fonde précisément sur le partage de ces conventions symboliques auxquelles le convient les médias. En outre, on adresse de sévères critiques à l'endroit des modèles comportementaux que propose la télévision. On reproche entre autres au média sa conception superficielle des rapports interpersonnels. On lui reproche également de trop s'en remettre aux clichés et aux idées toutes faites, ce qui contribue à légitimer toujours les mêmes définitions étroites de la réalité sociale. Tout comme les recherches qui se réclament des théories de l'effet indirect, le programme s'inquiète de l'effet à long terme, sur l'individu comme sur la société, de l'exploitation outrancière que fait la télévision de la violence, de la sexualité, des préjugés, etc.

• l'image de la réalité diffusée par les médias:

On estime que l'image de la réalité diffusée par la télévision ne rend pas assez compte de dimensions importantes de la réalité auxquelles sont confrontés quotidiennement la très grande majorité des Américains. On dénonce le fait que le contenu de la télévision se limite la plupart du temps à des images stéréotypées et simplistes de la réalité. On estime que ce phénomène contribue à l'appauvrissement de la symbolique sociale. Le contenu du programme cherche à rendre évidente, aux yeux du téléspectateur, cette pauvreté des images télévisuelles. À la manière des études qui adoptent la perspective de l'influence indirecte, le programme cherche également à établir comment l'image de la réalité présentée à la télévision modifie la conception que les individus se font de la réalité sociale.

4.1.2.3 L'approche des *Uses and Gratifications*

4.1.2.3.1 Le modèle d'enseignement d'Anderson et Ploghoft

Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction sur les programmes américains, le modèle d'enseignement critique à la télévision que proposent Anderson et Ploghoft représente une synthèse des recherches que les auteurs poursuivent depuis une quinzaine d'années dans le domaine de l'éducation aux médias (Anderson et Ploghoft, 1975). Leur programme *Teaching Critical Television Viewing Skills: An Integrated Approach* a été conçu pour s'intégrer dans le cadre de l'enseignement des matières scolaires traditionnelles donné aux élèves du primaire (Ploghoft et Anderson, 1982). Il se divise en quatre grandes sections: les messages publicitaires, les émissions de divertissement, les émissions d'information et l'observation des habitudes personnelles de consommation de la télévision.

Il apparaît d'emblée que ces chercheurs ont une attitude beaucoup plus positive à l'égard de la télévision que ce n'est le cas de ceux qui adoptent une approche centrée sur l'étude des effets. On ne retrouve pas cette même méfiance envers le rôle et l'influence des médias qui caractérise fortement les programmes précédents.

Pour Anderson et Ploghoft, la télévision joue un rôle très positif dans le processus de socialisation des enfants: «television has become the most persuasive, universal, common socializing force in the national community» (*Teaching Critical Television Viewing Skills: An Integrated Approach*, p. 24). Ils rappellent à cet égard que de tout temps, la socialisation des enfants s'est toujours réalisée par l'intermédiaire d'une initiation qui repose essentiellement sur les histoires et des récits mythiques que racontent les ainés. Or, dans nos sociétés modernes, ce ne sont plus les parents qui se chargent d'assurer pricipalement l'initiation des enfants au monde adulte. Ce sont désormais les médias et plus particulièrement la télévision qui, dans une très grande mesure,

renseignent l'enfant dès son tout jeune âge sur la nature de l'univers dans lequel il sera appelé à évoluer:

> «Just as people have for decades sent their children to schools and churches for social processing, they now 'turn on the tube' to be informed, entertained, persuaded, and sold by the new storytellers of the age of television» (*Ibid.*, p. 24).

Selon les concepteurs du programme, toute démarche d'éducation aux médias doit préalablement reconnaître l'apport important de la télévision à la socialisation et au développement de la personnalité de l'enfant: «Efforts to educate children for the effective uses of television must take into account the storytelling function of television» (*Ibid.*, p. 24).

L'attitude positive des auteurs à l'égard de la télévision apparaît on ne peut plus clairement lorsqu'ils abordent la question de la nature de la culture véhiculée par les médias. Selon eux, on ne saurait condamner la culture des médias sans rejeter du même coup la culture dans son ensemble, car **la culture des médias est un reflet assez fidèle de l'expression culturelle de la société** avec tout ce que cette culture comporte par ailleurs d'éléments positifs et négatifs:

> «the fundamental nature of television is the same as the fundamental nature of all mass media — a means of expression for all the competing values, issues, needs, and desires that reside within our culture» (*Ibid.*, p. 9).

La culture des médias est donc loin d'avoir ce caractère médiocre qui la rend si condamnable aux yeux des concepteurs des programmes centrés sur une approche des effets. Anderson et Ploghoft n'hésitent d'ailleurs pas à parler de la culture des médias comme d'une culture enrichissante dont dépend la survie même des sociétés modernes: «The contemporary content of our media, therefore, is not trivial. It is composed of the shared values, ideas, and symbols by which we survive as a people» (*Ibid.*, p. 9). Les chercheurs considèrent que l'étude de la télévision est d'un apport précieux à la compréhension que le jeune peut avoir de la société: «Television is a rich archive filled with primary source material for the study of American society» (*Ibid.*, p. 9).

Sans aller jusqu'à affirmer que la télévison présente une image tout à fait conforme à la réalité, les auteurs estiment néamoins que les distorsions inévitables que le média nous présente ne doivent en aucun cas nous inciter à mettre en doute la véracité de ces messages; les médias sont partie intégrante de notre culture, ils n'en sont ni les détracteurs et encore moins les adversaires: «The media present us in reflection, distorted to be sure, but still recognizably us. Television and the other mass media are not adversaries of our culture; they are a part of it» (*Ibid.*, p. 9).

D'après Anderson et Ploghoft, les médias ne représentent pas une menace pour la société et pour l'individu comme le laisse entendre le modèle des effets. On peut d'ailleurs parler dans le cas de ces chercheurs d'une adhésion franche et sans restriction à la philosophie même de l'éducation aux médias. Les programmes précédents nous avaient en effet habitués à une position nettement plus ambiguë quant à la nature même de la démarche de l'éducation aux médias. Si les programmes axés sur une approche des effets affirment favoriser chez le jeune une attitude plus positive à l'égard de la télévision, leur contenu consiste toutefois le plus souvent en une mise en garde contre les effets potentiellement négatifs du média. Dans le cas des Singer et du SEDL, on va même jusqu'à souhaiter que le programme d'éducation aux médias entraîne une diminution de l'écoute de la télévision au profit d'autres activités jugées plus profitables pour le développement du jeune. Or, pour Anderson et Ploghoft, il s'agit là d'une position illogique qui contredit l'idée même de la démarche d'éducation critique à la télévision. On ne doit pas, selon eux, former un téléspectateur critique pour qu'il en arrive à écouter moins de télévision, mais bien pour qu'il apprenne à l'écouter d'une manière plus constructive:

> «Just as it is inappropriate that teachers justify the development of composition skills on the grounds that it will lead students to become better spellers, so it is inappropriate to justify critical viewing skills because some children may be induced to read more or view less television» (*Ibid.*, p. 8).

Si les auteurs reconnaissent que les médias influencent de manière déterminante nos valeurs, nos façons de penser et d'agir, ils affirment cependant du même coup que cette influence

est médiatisée par l'individu qui conserve toujours **la maîtrise de la relation** qu'il établit avec les médias: «Each [media] affects the way we think, value things, and behave. However, each of these influences is managed by the individual for the purposes he or she chooses» (*Ibid.*, p. 9). À la notion d'effets, les chercheurs préfèrent ainsi celle d'influence qui reflète, selon eux, davantage la manière dont l'individu interagit avec les médias. Ils rejettent ainsi le postulat sur lequel repose toute l'articulation théorique de l'approche des effets, en affirmant que **les contenus des messages télévisuels sont en réalité de très mauvais indicateurs des effets que produisent les médias sur l'individu**:

> «Content of a program is not a good predictor of the effects of viewing [...] The interpretations and consequences of viewing depend on the circumstances of the viewers, not on the content of the program» (*Ibid.*, p. 12-13).

Ils réfutent de ce fait l'idée selon laquelle l'exposition à des contenus antisociaux entraîne inévitablement des comportements déviants chez le téléspectateur: «In the main, the effects of television and other media are those we seek out, those *we choose to occur*» (*Ibid.*, p. 9, nous soulignons). Ils estiment, en outre, que l'approche des effets s'appuie non seulement sur une fausse prémisse mais qu'elle véhicule une image erronée de la manière dont les gens interagissent véritablement avec les médias. Reprenant la formule classique du modèle des *Uses and Gratifications*, les chercheurs affirment que ce ne sont pas les médias qui font quelque chose aux gens mais bien les gens qui font quelque chose des médias: «in the normal circumstance, television and the media do not do things *to* people; people do things *with* the media» (*Ibid.*, p. 9). Pour Anderson et Ploghoft, c'est l'individu qui détermine la relation qu'il souhaite entretenir avec la télévision et non l'inverse; c'est son attitude à l'égard du média qui fixe en quelque sorte les modalités de l'influence que la télévision peut avoir sur lui.

Nous sommes donc très loin ici de la vision d'un téléspectateur passif livré sans défense aux pouvoirs manipulateurs de la télévision. Pour les auteurs, le public n'est pas cette foule

anonyme et homogène répondant uniformément aux stimuli que lui envoient les médias. Bien au contraire, les chercheurs considèrent que le public est constitué d'individus ayant des attitudes et des pratiques différentes à l'égard des médias. Chacun interprète à sa manière les messages auxquels il choisit librement de s'exposer en fonction de ses attentes, de ses motivations et des habitudes de consommation qu'il a développées. Chacun vient aux médias avec un bagage différent qui conditionne les modalités de l'interaction qui s'établit avec le média. Le téléspectateur, tel que le conçoivent les chercheurs, n'est pas un être passif qui se laisse ensorceler par la magie de l'écran, c'est un individu **autonome**, qui choisit **activement** et de manière **rationnelle** — selon ces besoins et ses attentes — la relation qu'il souhaite entretenir avec le média:

> «The notion of personal management directs us away from the model of a passive receiver, out of control, who must be protected from the media, to the model of an active receiver, involved in the process of communication, who can learn skills of effectiveness» (*Ibid.*, p. 9-10).

Au contraire des programmes précédents, qui établissaient l'incapacité fondamentale de l'enfant à pouvoir maîtriser en tout état de cause sa relation avec la télévision, les auteurs affirment que le jeune est parfaitement en mesure de prendre des décisions éclairées au sujet des médias. Ainsi, dans la cas de la publicité télévisée, le programme établit que l'enfant qui dispose des informations pertinentes a, de ce fait, **la capacité réelle de porter des jugements avisés** sur les messages qui lui sont destinés:

> «It is not necessary to take the position that children are ignorant lambs in the market place. Children typically show themselves to be capable of making market decisions to select the products that meet their needs» (*Ibid.*, p. 29).

C'est toujours en matière de besoins (*uses*) et de satisfactions (*gratifications*) que le programme envisage la relation enfant-télévision. Les chercheurs nous rappellent d'ailleurs à cet égard que l'on ne doit juger le comportement des jeunes dans leurs rapports avec les médias qu'uniquement dans la perspective de la satisfaction de leurs besoins. Ainsi, tout comportement et

toute attitude envers les médias seront jugés adéquats s'ils répondent de manière satisfaisante aux attentes personnelles de l'enfant: «Thus individual uses and gratifications *set the agenda for media behavior*, and that behavior can be interpreted and *evaluated only when the goal agenda is known*» (Anderson, 1980, p. 66, nous soulignons). Les auteurs insistent d'ailleurs beaucoup pour que l'enseignant s'abstienne de porter des jugements de valeur sur la nature de la relation que l'enfant établit avec la télévision. Le programme invite l'enseignant à s'en tenir à une position de stricte neutralité: «[Cette approche] will lead the critical viewing skills teacher away from directive, prescriptions, and proscriptions» (*Ibid.*, p. 10).

La raison d'être de la démarche de l'éducation critique à la télévision est d'aider le jeune à mieux connaître ses **motivations** et ses **besoins** (quelle est la place de la télévision dans sa vie, pourquoi et comment l'écoute-t-il?) et quelles satisfactions en retire-t-il (son écoute de la télévision est-elle en accord avec ses attentes et ses besoins, comment peut-il développer ses propres critères d'appréciation pour faire en sorte que l'expérience télévisuelle soit vraiment enrichissante?). Les auteurs ont donc consacré une partie importante de leur programme à l'élaboration d'une grille permettant la découverte, par le jeune, de ses motivations personnelles à l'égard de la télévision (*Ibid.*, chapitre 9, «Studying Personal Uses of Television»).

Ainsi, tout au long du programme, l'élève est amené à découvrir avec exactitude quel est son profil en tant que téléspectateur. Il doit noter avec précision les émissions qu'il regarde et il doit déceler les raisons pour lesquelles il écoute cette émission. Il doit également évaluer les satisfactions qu'il retire de l'écoute de ces émissions et il doit se demander si cette écoute correspond bien à ses besoins et à ses attentes. Les chercheurs estiment indispensable la tenue de ce journal de bord qui constitue, selon eux, une étape primordiale en vue d'amener le jeune à entreprendre une véritable démarche critique par rapport à la télévision:

> «You now can speak, with *scientific evidence* to back you up about the times that you watch, the programs that you watch, the programs that you like or dislike, whether changes

> in your emotional state or in your energy level occur while you are watching television, and about some of the reasons that describe why you watch and some of the reasons that are not descriptive. There are very few people, in fact, there are very few scientists, who can say that much» (*Ibid.*, p. 159).

Quant au contenu du programme lui-même, il aborde très peu la question des comportements antisociaux présentés à l'écran: violence, sexisme, stéréotypes, image biaisée de la réalité sociale, influence négative du média sur les valeurs individuelles et sociales, etc. Ce qui constituait l'essentiel de l'enseignement dans les programmes précédents est relégué ici à un plan tout à fait secondaire. Par exemple, la section qui porte sur la publicité télévisée vise à offrir à l'élève une information plus complète afin qu'il puisse juger par lui-même de la pertinence et de la valeur des arguments invoqués dans les messages publicitaires. Le programme souhaite faire du jeune **un consommateur plus averti**, plutôt que de l'amener à découvrir et à condamner les éléments négatifs que comportent les messages publicitaires:

> «Although there are many complains about TV commercials, it is helpful to understand that they are part of the free enterprise market system [...] Through education, the American consumer prepares to become a wise and discriminating buyer» (*Ibid.*, p. 28).

Dans un premier temps, on apprend à l'élève à mieux comprendre comment sont construits les messages publicitaires, en lui expliquant quelques-unes des techniques de persuasion auxquelles ont recours les concepteurs. Puis, on lui montre comment il est possible d'évaluer de manière systématique ces messages, en jugeant de la valeur des arguments persuasifs invoqués: quelles sont les promesses explicites et implicites?; de telles promesses sont-elles réalistes?; d'après les arguments du message, le produit peut-il remplir les promesses qu'il nous fait miroiter?; le message publicitaire est-il techniquement bien fait ?, etc.

Il va de soi que les chercheurs reconnaissent que la publicité télévisée comporte des éléments qui peuvent induire l'enfant en erreur sur l'utilité et la valeur des produits qui sont annoncés. Ils tiennent cependant à éviter à tout prix que l'enseignant impose sa propre

interprétation du message. Ils affirment ainsi que le programme doît aider l'enfant à se faire une idée de la valeur des messages publicitaires en fonction de ses propres critères personnels, tout comme est en mesure de le faire pour lui-même le consommateur adulte avisé:

> «Typically, ads directed toward children emphasize the notion of having fun [...] Children need to understand that there are limits to fun evoking activities and that 'fun' may not be adequate basis for making decision, just as we need to understand that Brut® after shave is not what makes Joe Namath sexy. The children, then, is making his decision on the same basis as the adult — on the promise that some good effect will occur» (*Ibid.*, p. 30-31).

Le programme fournit également aux élèves des informations concernant le rôle de la publicité dans l'économie capitaliste. On insiste sur les aspects positifs du libre marché — concurrence, liberté de choix pour le consommateur — que garantit l'exercice de la publicité. On explique également la nature de la réglementation gouvernementale qui a été adoptée en vue de limiter les abus auxquels peut conduire la publicité.

L'étude des émissions de divertissement s'opère selon la même démarche que dans le cas de la publicité télévisée. En premier lieu, l'élève découvre, par une série de questions, la manière dont sont construites les émissions de divertissement: quels types de personnages retrouve-t-on?; comment l'intrigue est-elle menée?; quels types de décors retrouve-t-on?; quelles valeurs sont véhiculées?, etc. Après quoi, il doit évaluer personnellement ces différents éléments: l'histoire est-elle convaincante?; les décors sont-ils appropriés?; les situations présentées dans l'émission sont-elles réalistes?; quels sont les comportements des personnages avec lesquels il est en accord et en désaccord?, etc.

Au contraire du modèle des effets, il ne s'agit pas pour les chercheurs d'amener le jeune à prendre conscience des aspects négatifs que l'on retrouve dans les émissions de divertissement, mais bien de laisser le jeune découvrir par lui-même quelles sont les situations acceptables et celles qui ne le sont pas: «Criticism in relationship to some goal that can be behaviorally expressed

relieves us from the burden of determinating *what ought* to be and allows us to deal with *what* is» (*Ibid.*, p. 73).

En ce qui concerne les émissions d'information, le programme fournit à l'élève des informations de base sur l'univers de l'information télévisée: l'organisation des services d'information dans un poste de télévision, les diverses sources d'information auxquelles s'alimentent les journalistes (entrevues, conférences de presse, dépêches des agences de presse) les particularités des différents types d'émissions d'information (documentaires, affaires publiques, téléjournaux), etc. Le jeune doit alors réaliser que l'information présentée à la télévision est forcément incomplète et qu'il est donc important de s'informer à d'autres sources si l'on veut se faire une idée plus juste de l'actualité (radio, journaux, magazines):

> «Confirmation of the event from different sources, particularly different sources with different publication schedules, give one some security that, at least, the event is somewhat less distorted [...] The dependence on a single source will always lead to a biased view» (*Ibid.*, p. 106).

Pour chacune des sections du programme, les auteurs ont imaginé une série d'exercices devant permettre au jeune de mettre à profit ses habiletés critiques nouvellement acquises, en participant en classe à des activités de production: création de messages publicitaires, simulation de bulletins d'information, etc.

4.1.2.3.2 Le Critical Television Viewing du WNET/Thirteen New York

Le programme *Critical Television Viewing* développé par la station publique de télévision WNET/Thirteen de New York (1980) s'adresse aux élèves du cycle intermédiaire du secondaire (middle high school). Il comprend le livre du maître, *Critical Television Viewing: Teacher's Annotated Edition*, le manuel des élèves, *Critical Television Viewing: A Language Skill*

Work-A-Text et trois guides de formation, *A Training Manual for Teacher Trainers, A Training Manual for Community Leaders* et *A Manual for Instructional Television Personal.*

Le programme se divise en dix leçons. Les leçons peuvent aussi bien servir à la mise sur pied d'un cours autonome d'éducation à la télévision que de matériel-ressource pour les enseignants désirant favoriser, dans l'enseignement des matières scolaires traditionnelles, une démarche d'éducation critique à la télévision à une échelle plus modeste.

Ce programme présente beaucoup de similitude avec le modèle d'enseignement élaboré par Anderson et Ploghoft. Ils partagent la même approche théorique, ils poursuivent les mêmes objectifs d'éducation critique et leurs démarches pédagogiques sont semblables. Les concepteurs du programme rejettent eux aussi explicitement un modèle d'éducation aux médias centré sur la découverte des effets potentiellement négatifs de la télévision. Selon eux, une telle démarche va à l'encontre de la philosophie même de l'éducation aux médias qui doit favoriser de manière non équivoque une attitude positive et constructive du jeune à l'égard des médias:

> «Educators can help children benefit from the positive aspects of television by relating what the children see on the screen to reading, writing and language skill [...] The general objective of these materials is to help children make constructive use of the time they spend watching television» (*Critical Television Viewing: Training Manual for Teacher Trainers*, p. 49 et p. 123).

Le programme passe ainsi complètement sous silence les aspects de la télévision qui retiennent en priorité l'attention des programmes centrés sur les effets. La fameuse question de la violence à la télévision est complètement évacuée du programme, tout comme d'ailleurs celle de l'influence que peut avoir, sur le processus de socialisation de l'enfant, l'exposition répétée aux modèles sexuels que présente la télévision; à peine le programme évoque-t-il, et encore dans une seule phrase, l'influence des stéréotypes sur le jeune téléspectateur. Loin de condamner la présence des stéréotypes dans les médias, les chercheurs du WNET/Thirteen présentent ceux-ci comme un

mal nécessaire. Ils sont ainsi décrits comme des «raccourcis» auxquels la télévision a recours en raison des limites de temps qui lui sont imparties. Les chercheurs vont même jusqu'à soutenir que les stéréotypes sont souvent très utiles car ils servent à camper rapidement les personnages des émissions, ce qui a pour effet de nous les rendre aussitôt familiers:

> «Because of time limits, shorthand symbols are used [...] In a very short amount of time, symbols can let you know where the character is from and how the character lives. Shorthand symbols can persuade you to think the character is 'good' or 'bad' before you even get to know them. They can also persuade you to think that the same kind of symbols are true in real life» (*Critical Television Viewing: A Language Skill Work-A-Text*, p. 61).

Les concepteurs du programme ne perçoivent nullement comme problématiques les aspects concernant la valeur artistique des émissions de télévision ou encore l'influence de la culture télévisuelle sur la société en général. Pour eux, la télévision nous présente une **image assez juste de la culture**. Il en va de même en ce qui concerne l'image de la réalité que nous renvoient les médias. La télévision constitue en quelque sorte **une fenêtre sur le monde**, elle est **un reflet de la réalité**. Ce qui pose un problème, pour les chercheurs, c'est le **caractère nécessairement limité de l'information** présentée à la télévision. Ils reconnaissent en effet que l'image du monde que présente la télévision est nécessairement incomplète. Ils affirment qu'à l'instar des autres médias, la télévision ne peut rendre compte, à elle seule, de toute la complexité du monde qui nous entoure. C'est d'ailleurs précisément sur ce caractère nécessairement limité de la réalité télévisuelle que porte l'essentiel de la leçon consacrée à l'information télévisée (*Ibid.*, leçon 6, *How do you analyse television news?*). Cependant, à aucun moment, les chercheurs ne soulèvent la question des rapports entre les représentations des médias et la réalité elle-même:

> «According to TV news producers, about 1,000 stories pour into a news room each day and because of time limitations, still fewer are further investigated. The result is that only a small percentage of the news is broadcast» (*Critical Television Viewing: A Training Manual for Teachers Trainers*, p. 108-109).

Un des principaux objectifs de la leçon qui porte sur l'information télévisée est d'ailleurs d'amener le jeune à constater le caractère limité de l'information télévisée et la nécessité de recourir

à d'autres sources si l'on veut être bien informé sur le monde qui nous entoure: «Purpose: to illustrate the need to follow up TV news with additional information» (*Critical Television Viewing: A Language Skill Work-A-Text, Teacher's Annotated Edition*, p. 97).

Non seulement le programme rejette-t-il un modèle d'éducation aux médias centré sur la découverte des aspects négatifs de la télévision, mais il se refuse même à aborder les aspects de la télévision qui peuvent soulever la controverse. À l'opposé des programmes centrés sur les effets, le *Critical Television Viewing* recommande expressément aux enseignants d'éviter à tout prix d'aborder les sujets de nature polémique, particulièrement les questions concernant les valeurs véhiculées à la télévision. Les auteurs considèrent que de tels débats ne peuvent que «distraire» l'élève de la tâche que lui assigne désormais son nouveau rôle de téléspectateur critique:

> «The purpose of teaching critical viewing is not to initiate classroom debates over values presented on television, but to teach students how to analyse any television program. Highly controversal programs should, in fact, be avoided as students will become *distracted from the analytical* task at hand.» (*Critical Television Viewing: A Training Manual for Teacher Trainers*, p. 49, nous soulignons).

Les concepteurs du programme insistent beaucoup sur le *caractère non interventionniste* de leur modèle d'enseignement. Dans leurs directives concernant la formation des enseignants, ils affirment que ceux-ci ne doivent en aucune façon chercher à imposer leurs opinions quantà la valeur de ce qui est présenté à la télévision: «Remind teachers to remain nonjudgemental in teaching Critical Television Viewing, in order to allow the children to make independent decisions concerning their evaluations of TV programs» (*Ibid.*, p. 60). Ce caractère non interventionniste du programme est d'ailleurs présenté comme une de ses principales qualités et les chercheurs précisent que c'est ce qui distingue le *Critical Television Viewing* des autres programmes d'éducation aux médias. À la question «What makes these projects and materials different from other?», les auteurs répondent en effet que le «*Critical Television Viewing* teaches generic skills that can *apply to all TV viewing* and is non-judgemental in its content» (*Ibid.*, p. 51).

Selon les chercheurs du WNET/Thirteen, l'enseignant ne doit pas non plus chercher à modifier les habitudes d'écoute télévisuelle du jeune: «We do not recommend that you or your students view more or less TV than you currently watch» (*Ibid.*, p. 47). L'objectif à long terme du programme n'est donc pas, comme c'est le cas des programmes se réclamant de la tradition des effets, d'amener le jeune à consacrer moins de temps à regarder la télévision, mais bien de faire en sorte que son écoute soit plus profitable et plus enrichissante. À la question «le programme va-t-il favoriser une écoute de la télévision plus limitée?», les auteurs répondent clairement que ce n'est pas là l'objectif souhaité:

> «Will a critical viewing skills course encourage children to watch less TV? Not necessarily, but it will encourage children to analyse and make judgments about the program they see and in doing so, they begin to tailor their viewing to meet their newly developed criteria» (*Ibid.*, p. 46).

Cette attitude très positive du *Critical Television Viewing* envers la télévision se fonde sur l'idée que le public de la télévision n'est pas cette masse homogène qui «subit» de manière uniforme les messages des médias comme le laisse entendre le modèle des effets. Bien au contraire, dès les premières pages du manuel destiné aux élèves, les auteurs affirment que le public utilise les médias de manière fort différente en fonction de besoins particuliers: «People use media for different purposes; for example — for entertainment, for information or for companionship» (*Critical Television Viewing: A Language Skill Work-A-Text*, p. 2). Afin que le jeune puisse prendre conscience de la diversité d'utilisation que les gens font des médias, on lui demande, à la fin de la première leçon, de mener une enquête sur les habitudes d'écoute télévisuelle des membres de son entourage.

Pour le *Critical Television Viewing*, le jeune est un téléspectateur **autonome**, parfaitement capable, si on le renseigne adéquatement, de porter des jugements éclairés et judicieux en fonction de ses propres besoins. Par exemple, en ce qui concerne la publicité télévisée, les chercheurs

estiment qu'une fois informé de la manière dont sont construits les messages publicitaires, le jeune pourra dès lors contrer l'influence que ces messages peuvent avoir sur lui:

> «If children learn to recognize persuasion techniques in television commercials, they can become more aware of why certain commercials influence them more than others [...] As students become more familiar with the ways of persuasion, they will be able to better evaluate and *respond to it*» (*Ibid.*, p. 70, nous soulignons).

Cette conception de l'éducation critique à la télévision rejoint celle d'Anderson et Ploghoft qui vise en tout premier lieu à faire du jeune **un consommateur de télévision plus averti**. Elle nous renvoie également à une conception de la relation enfant-télévision très proche de celle de Schramm qui, résumant l'idée que se fait de la télévision l'approche des *Uses and Gratifications*, comparait le média à une sorte de «cafétéria» où l'enfant choisit librement et en fonction de ses goûts et de ses besoins le «menu» qui lui convient le mieux. Selon les concepteurs du programme, c'est donc l'idée d'un **effet minimal** des médias qui traduit le mieux la relation d'influence qui s'établit entre la télévision et son public. Pour reprendre la métaphore de la cafétéria, on peut résumer le projet du *Critical Television Viewing* en affirmant qu'il vise essentiellement à aider le jeune à mieux **composer son «menu» télévisuel** de sorte qu'il corresponde davantage à **ses besoins** et à **ses attentes**: «This [...] curriculum wil provide your students with the inner ressources for making their own decisions about television programs they watch» (*WNET/Thirteen Education Department*, p. ii).

Tout comme dans le cas du modèle d'Anderson et Ploghoft, la démarche d'éducation critique à la télévision que proposent les chercheurs du WNET/Thirteen s'opère en deux phases. Dans un premier temps, on retrouve une phase de découverte où l'on fournit au jeune les informations factuelles lui permettant de mieux comprendre comment sont construites les émissions de télévision. Ainsi, la deuxième leçon porte sur les éléments qui composent les émissions de télévision: 2. *What Are the Ingredients for a Television Story?*; la troisième leçon présente les métiers de la télévision: 3. *Who Puts a Television Program Together?*; la quatrième

aborde les différences entre les genres télévisuels: 4. *How Do Different Types of Television Programs Compare to Each Other?*; la cinquième concerne les messages persuasifs: 5. *How Does Television Persuade Us?*; la sixième est consacrée à l'information télévisée: 6. *How Do You Analyse Television News?*; et la septième décrit le processus de mise en ondes des émissions: 7. *How Does a Television Program Get On the Air?*

Après avoir renseigné le jeune sur la manière dont sont construits les messages des médias, on lui demande dans un deuxième temps **d'évaluer** de manière systématique les émissions de télévision en fonction de ses goûts personnels. On lui propose à cette effet une grille d'évaluation des différents éléments qui composent une émission de télévision: 8. *What Do You Like About the Television Programs You Watch?* Pour les auteurs, l'évaluation de ces différents éléments constitue une étape très importante dans le processus d'évaluation critique: «An important step towards analyzing a TV program is to analyse and evaluate its individual elements» (*Critical Television Viewing: A Training Manual for Teacher Trainers*, p. 115). Les chercheurs ont identifié sept éléments importants sur lesquels doit porter l'évaluation des émissions: le scénario, la mise en scène, le jeu des comédiens, les maquillages et les costumes, la musique, les effets spéciaux et le message ou le thème de l'émission. Après avoir évalué séparément chacun de ces éléments, le jeune est amené à formuler une appréciation globale des émissions: 9. *How Do You Review a Television Program?*:

> «Once familiar with these elements and how to evaluate them, children can relate them to the programs they watch. They will develop criteria by which they can determine the merit of the program's content and its production elements» (*Ibid.*, p. 115).

Le programme montre également au jeune comment il est possible, à partir des évaluations qu'il a faites des différents éléments qui composent les émissions, de structurer ses opinions et ses appréciations dans un discours logique et bien articulé.

Pour les concepteurs du programme, il existe toutefois une étape préliminaire à toute démarche d'évaluation critique des émissions de télévision et c'est celle qui doit conduire le jeune à prendre conscience des **motivations personnelles** qui guident son écoute. Les auteurs affirment que la connaissance des motivations qui déterminent l'utilisation que l'on fait de la télévision (*Uses*) est le prérequis essentiel à l'émergence d'un processus pouvant conduire à l'établissement d'une relation plus satisfaisante avec le média (*Gratifications*). C'est pourquoi la première leçon du programme (1. *How Does Television Fit Into Your Life?*) amène le jeune à mesurer la place qu'occupe réellement la télévision dans sa vie et la dernière leçon (10. *How Can You Become a More Critical Television Viewer?*) indique au jeune comment il peut modifier ses habitudes d'écoute afin qu'elles puissent mieux répondre à ses besoins et à ses attentes personnelles.

Selon les concepteurs du programme, il existe **un modèle idéal** du téléspectateur critique: **le critique professionnel**, c'est-à-dire celui qui est chargé de faire la critique des événements culturels dans les pages des quotidiens. À l'image de ce journaliste, le jeune téléspectateur critique est celui qui va au-delà du commentaire superficiel en soumettant à une analyse rigoureuse tout ce qui lui est présenté à la télévision.

Si les chercheurs proposent la même démarche critique pour tous les jeunes, cela ne signifie pas qu'ils souhaitent pour autant que soient sacrifiées les différences individuelles au profit d'un conformisme dicté par une conception standardisée de la valeur des produits culturels. Bien au contraire, les auteurs encouragent fortement le jeune à défendre ses prises de positions personnelles. Les concepteurs du WNET/Thirteen n'hésitent d'ailleurs pas à affirmer que l'opinion d'un jeune vaut celle d'un journaliste professionnel, dans la mesure toutefois où le jeune est capable de justifier ses prises de position selon les mêmes critères que ceux qu'utilise le critique professionnel:

> «There are no right or wrong answers. In fact, as a critical television viewer, *your* opinion is as 'good' as the opinion of a professional TV critic — as long as you support your opinion» (*Critical Television Viewing: A Language Skill Work-A-Text*, p. 103).

4.1.2.3.3 Inside Television

Le programme *Inside Television* élaboré par le Far West Laboratory Office of Educational Project (1980) s'adresse aux élèves du cycle terminal du secondaire. Le Far West Laboratory Office of Educational Project (FWLOEP) a également produit une petite brochure à l'intention des parents, *A Family Guide to Television* et un manuel de formation, *Trainer's Manual for High School Teachers, Parents and Commmunity Leaders, Volume 1 et 2.*

Sur le plan théorique, le programme adopte des positions analogues à celles qui sont défendues par Anderson et Ploghoft et par les chercheurs du WNET/Thirteen. Son objectif principal est lui aussi d'encourager le jeune à développer une écoute plus judicieuse de la télévision.

À l'instar des deux programmes précédents, *Inside Television* accorde autant d'importance à la compréhension par le jeune de la relation qu'il entretient avec la télévision, qu'à l'étude du média: «It is not only television that is under the microscope; it is also the student's relationship to television. When each student understands this relationship, the course will have achieved its objectives» (*Teacher's Guide*, p. vii). La première section (Unité 1. *Toi et la télévision*) du programme vise à aider l'élève à établir son profil de téléspectateur, en l'amenant à comparer ses habitudes d'écoute de la télévision avec celles de la moyenne des téléspectateurs américains:

> «Encourage students to be thorough and careful when they log their viewing behavior. Point out to them that the more accurate they are, the more readily they will be able to see how their own viewing behavior compares with national averages» (*Teacher's Guide*, p. 1).

La démarche pédagogique élaborée par les chercheurs du FWLOEP vise également à faire du jeune téléspectateur **un consommateur plus averti**, c'est-à-dire un téléspectateur capable de porter des jugements éclairés sur ce qui lui est présenté à la télévision: «*Inside Television* is

designed to teach high school students to become more sophisticated, discriminating viewers of television» (*Teacher's Guide*, p. vi).

Inside Television rejette lui aussi les modèles d'éducation aux médias axés sur l'étude des effets, ou encore ceux qui sont centrés sur l'analyse des valeurs véhiculées par les contenus télévisuels. Le programme estime qu'il revient au jeune de déterminer lui-même quelle écoute répond le mieux à ses besoins et à ses attentes.

Comme le *Critical Television Viewing*, *Inside Television* insiste sur le caractère non interventionniste de son modèle d'enseignement. Il recommande au professeur de s'en tenir à une stricte position de neutralité quant à l'évaluation de la qualité des émissions de télévision. Il souligne à cet égard que les enseignants ne doivent pas chercher à influencer les habitudes d'écoute du jeune: «At no time are students instructed to change their viewing habits» (*Teacher's Guide*, p. xi).

À la différence toutefois des deux programmes précédents, qui passent pratiquement sous silence la question des aspects négatifs de la télévision, *Inside Television* y consacre pour sa part une place très importante: *Unité 6. L'environnement télévisuel.* L'étude des effets de la télévision constitue d'ailleurs un des quatre principaux objectifs du programme:

> «*Ability to recognize effects of television viewing.* A wide range of potential television effects have concerned responsible citizens. By becoming aware of potential effects of television, students can come to recognize the effects of television on them personally and learn to be on guard against possible negative effects in their own lives» (*Teacher's Guide*, p. viii).

Les chercheurs du FWLOEP sont cependant loin de partager le point de vue alarmiste des programmes centrés sur les effets quant à l'influence de la télévision. Ils ne croient pas qu'il faille chercher à prémunir le jeune des effets potentiellement négatifs de certains contenus télévisuels. Ils

considèrent, au contraire, qu'il est de leur devoir de bien renseigner l'élève sur tous les aspects de la télévision, y compris ceux qui soulèvent la controverse. L'objectif principal du programme à ce chapitre est de faire en sorte que le jeune développe des opinions personnelles sur ce sujet. Afin d'aider le jeune à prendre position sur la question des effets de la télévision, on lui demande d'interpréter une série de tableaux statistiques qui illustrent le type de représentation des rapports sociaux que nous présente la télévision, par exemple, le pourcentage de personnages masculins ou féminins que l'on retrouve dans les émissions de divertissement, les groupes d'âge qui sont le plus souvent représentés dans les différents genres d'émissions, ou encore le type de personnages qui sont le plus souvent impliqués dans des actes de violence, soit comme agresseurs ou comme victimes. Le jeune doit alors évaluer les conséquences d'une exposition répétée à la vision du monde que propose la télévision:

> «Look at the eleven-to-twenty age group on the preceding chart. What conclusions can you draw about how majority males and minority females were represented in this group? How about minority males? Majority female? What reasons can you suggest for this distribution? Does it seem realistic ? Fair?» (*Students Handbook*, p. 124).

Au contraire des Singer et des chercheurs du SEDL, les concepteurs d'*Inside Television* ne voient pas dans l'enseignement critique à la télévision l'occasion d'inciter le jeune à réduire son écoute de la télévision:

> «This course seeks to explore how you handle television. It does not ask you to turn off your TV set and do something else; it does not pretend to tell you what programs are 'good' and 'bad'; it does not, in fact take the position that television itself is either 'good' or 'bad'. What it does is offer you a variety of information, opinion, and activities to help you arrive at your own conclusions about television» (*Student Handbook*, p. xi).

Le programme affirme ainsi que le jeune est en mesure d'adopter par lui-même un comportement adéquat à l'égard de la télévision. Pour les chercheurs du FWLOEP, le jeune est un téléspectateur **autonome**, qui interagit de manière **active** et **positive** avec le média. Ils considèrent que l'adolescent a les habiletés nécessaires pour poser des choix judicieux, si on l'informe adéquatement: «Teen-agers, on the other hand, can be taught to assess their own viewing behavior,

think about their goals, and make conscious decisions about their own best use of television» (*Trainer's Manual*, vol. 2, p. 2). La manière dont le programme a été conçu témoigne d'ailleurs éloquemment de la conviction des chercheurs quant à la capacité réelle du jeune d'établir une relation intellectuellement stimulante et enrichissante avec le média.

Inside Television se distingue des deux programmes précédents surtout par le ton sur lequel il s'adresse au jeune. Le programme est, en effet, beaucoup plus académique dans sa présentation que les autres. On considère que l'élève est en mesure d'embrasser un vaste champ de connaissances dans le cadre d'un programme d'enseignement rigoureux et l'on aborde avec beaucoup de sérieux l'étude, en classe, de tous les aspects importants de la télévision. Quant aux exercices qui accompagnent le manuel destiné aux élèves (*Worksheets*), ils proposent des activités qui font appel au sens créatif de l'élève. Celui-ci est par exemple invité à réaliser des messages publicitaires en adoptant les mêmes stratégies que les maisons de publicité. Le jeune doit ainsi se plier aux mêmes contraintes auxquelles sont soumis les professionnels: échéancier limité, travail de prérecherche en vue du positionnement du produit, identification du public cible, etc.) En ce qui concerne les émissions de divertissement, l'élève est même invité à créer une dramatique télévisée originale, à partir des suggestions qui lui sont proposées: **419 California St.** (*Teacher's guide*, p. 21-22).

Inside Television partage également avec le *Critical Television Viewing* et le programme d'Anderson et Ploghoft la même conception quant à la nature de la culture diffusée par la télévision. Les chercheurs considèrent que **la culture télévisuelle est à l'image de la culture en général**:

> «Drama has always been with us, ever since the first people told stories of their exploits by drawing pictures on the walls of caves. In the broadest sense, dramatic works include the epic poems of Homer, the plays of Aristophanes and Shakespeare, the stories of Edgar Allan Poe, the novels of Hemingway, the cartoons of Walt Disney, and the TV comedies of Norman Lear» (*Student Handbook*, p. 39).

Le programme considère que la culture télévisuelle constitue non seulement une partie intégrante de la culture, mais qu'elle représente de surcroît une composante unique et originale de la culture américaine: «To recognize television as a unique medium in our cultural history» (*Teacher's Guide*, p. 1).

Le fait que la télévision soit devenue la principale, et dans bien des cas souvent la seule source d'information pour bon nombre de citoyens américains, n'est cependant pas sans présenter un réel danger selon les concepteurs du programme:

> «almost two-thirds of Americans get 'most' of their news from television. Such viewers run the risk of perceiving the events of the world purely in terms of how these events are reported on a nightly newsvast. They run the additional risk of assuming that one network's news agenda includes all the major stories of the day» (*Student's Handbook*, p. 92).

Pour les chercheurs du FWLOEP, tout le problème que pose la télévision tient essentiellement à ce qu'elle ne peut offrir une image complète du monde et ce, en raison même des contraintes propres à tous les médias. À la manière du *Critical Television Viewing*, *Inside Television* insiste lui aussi beaucoup sur le fait que la télévision ne peut rivaliser — en matière de traitement en profondeur de la nouvelle — avec les autres médias, particulièrement la presse écrite: «a news item on television is hardly, if ever, as fully explored as it would be in the printed pages of a newspaper» (*Student's Handbook*, p. 91).

Dans leur leçon consacrée à l'information télévisée, les chercheurs insistent sur les questions concernant l'objectivité journalistique, le biais, la propagande, l'information comme spectacle, l'influence que peut avoir le média sur le développement même des événements et le fait que l'information télévisée est souvent soumise aux mêmes impératifs commerciaux que les autres émissions. S'ils affirment que l'individu doit être vigilant dans son écoute de la télévision, les chercheurs ne remettent toutefois jamais en question l'image du monde que renvoie le média. Pour

eux, la télévision nous présente une image limitée, souvent trop axée sur les événements spectaculaires ou divertissants, mais cette image du monde demeure somme toute un miroir assez fidèle de la réalité elle-même.

Inside Television partage également avec les deux programmes précédents le même modèle idéal du téléspectateur critique, soit celui du critique professionnel. Les auteurs proposent ainsi à l'élève une évaluation systématique des contenus télévisuels à partir de critères objectifs «reconnus» par les critiques professionnels:

> «The medium of television is as 'good' or as 'bad' as a printed page or a pair of scissors; it becomes positive or negative depending on the way it is used. As viewers, students can develop *standards of judgement* to determine for themselves their own best use of television» (*Trainer's Manual*, Vol. 1, p. 3, nous soulignons).

Tout comme dans le cas du *Critical Television Viewing*, *Inside Television* désigne une série d'éléments bien précis que l'élève doit analyser en détail: le décor, l'éclairage, la mise en scène, le son, etc. Le programme demande au jeune d'évaluer chacun de ces éléments en fonction de ses attentes et de ses besoins personnels. Une fois cette analyse complétée, le jeune doit porter un jugement d'ensemble sur le contenu de l'émission:

> «As you watch the show, make notes about camera work (mouvement, length of shots, types of lenses you think were probably used), lighting, sound and music, sets, and any other production elements — costumes, makeup — that may have contributed to the total effect of the show. Evaluate these elements from the point of view of a thoughtful television critic. Remember that fair evaluation requires both positive and negative comments» (*Student's Handbook*, p. 61).

TABLEAU SYNTHÈSE

L'APPROCHE DES *«Uses and Gratifications»*

1) ***Teaching Critical Television Viewing Skills: An Integrated Approach*** **(Anderson et Ploghoft)**

2) ***Critical Television Viewing*** **(WNET/Thirteen New York)**

3) ***Inside Television*** **(Far West Laboratory Office of Educational Project)**

*** la perception du public:**

D'après ces programmes, le public n'est pas une masse homogène d'individus atomisés qui subissent passivement les messages des médias. On affirme, au contraire, que le téléspectateur est actif, parce qu'il est engagé intellectuellement et émotivement dans sa relation avec le média. On considère que le téléspectateur choisit de manière sélective et rationnelle les messages auxquels il désire s'exposer. Adoptant le postulat fonctionnaliste, on établit que c'est en fonction de ses besoins et de ses attentes personnelles que le téléspectateur choisit librement de s'exposer aux messages de la télévision. On considère, de plus, que le téléspectateur ne réagit pas de la même manière aux contenus que lui propose la télévision, mais qu'il est un récepteur autonome qui développe des attitudes et des pratiques très différentes à l'égard des médias. On estime que les différentes modalités de la relation que l'individu établit avec la culture télévisuelle est fonction du bagage psychologique particulier qu'il possède. Les contenus de ces programmes accordent donc une place centrale à la découverte, par le jeune, des motivations personnelles qui guident son écoute de la télévision et de la manière dont il interagit avec le média.

*** l'influence des médias:**

Ces programmes postulent l'existence d'un effet limité des médias, dont on estime par ailleurs qu'il va surtout dans le sens d'un renforcement des opinions, des valeurs et des comportements de l'individu. On affirme que l'influence des médias est filtrée par la personnalité même du récepteur, qui conserve de ce fait la pleine maîtrise de sa relation avec le média. Pour ces programmes, il n'y a pas de lien direct entre l'exposition à des contenus télévisuels et le développement de comportements spécifiques. On considère au contraire que les contenus des messages des médias sont de très mauvais indicateurs des effets qu'ils produisent. On affirme que dans la plupart des cas, la relation que le jeune établit avec la télévision est nettement positive. On estime à cet égard qu'elle est d'un apport très important au processus de socialisation du jeune. Les contenus de ces programmes abordent donc très peu les aspects négatifs de la télévision (violence, stéréotype, comportement antisocial). On préfère plutôt laisser au jeune téléspectateur le soin d'évaluer, par lui-même, ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas.

*** la culture véhiculée par les médias:**

Ces programmes adoptent la perspective fonctionnaliste qui établit que les éléments d'une culture existent parce qu'ils ont une fonction précise à jouer au sein du système social. On considère ainsi que la culture de masse est partie intégrante de la culture générale. La culture télévisuelle est présentée comme un reflet assez juste de l'expression culturelle de l'ensemble de la société; on considère qu'elle n'est ni meilleure, ni pire que les autres formes d'expression culturelle. On affirme même qu'elle a un rôle très important à jouer dans la vie de l'enfant: elle constitue pour lui une ouverture sur le monde. La culture télévisuelle n'est donc pas perçue comme présentant une menace pour le jeune. On affirme au contraire qu'à son contact, le jeune apprend à mieux comprendre la complexité de la réalité sociale. Ces programmes ne sont nullement centrés sur la condamnation de la culture télévisuelle. Ils visent à faire ressortir le caractère unique et original de la culture télévisuelle, en la situant dans ses rapports complémentaires avec les autres composantes de la culture globale de la société.

*** l'image de la réalité diffusée par les médias:**

Pour ces programmes, la télévision est une fenêtre sur le monde. Ils estiment, en effet, que l'image de la réalité présentée à la télévison est un reflet assez juste de la réalité et ce, bien que l'on reconnaisse le caractère nécessairement limité des informations qui peuvent être transmises par la télévision. Cette image de la réalité n'est donc pas perçue comme problématique et, à l'instar du modèle des *Uses and Gratifications*, ces programmes s'intéressent presque exclusivement à la manière dont le téléspectateur interagit avec cette image du monde. Dès lors, les dimensions politiques, sociales et économiques sont évacuées du contenu de ces programmes. Ils demeurent centrés sur une meilleure connaissance de ce que constitue l'expérience télévisuelle dans toute sa complexité et par la découverte, par le jeune, de ses propres motivations à l'égard du média.

4.2 Les programmes européens d'éducation aux médias

Nous abordons dans cette section l'analyse des programmes européens d'éducation aux médias. Nous verrons, dans l'ordre, le programme finlandais, celui de la Suisse française et les programmes britanniques.

4.2.1 LA FINLANDE: LE PRÉCURSEUR EUROPÉEN

Alors que dans le reste du monde l'intérêt pour l'éducation aux médias commençait à peine à voir le jour, la Finlande avait inscrit depuis déjà longtemps l'enseignement critique aux médias à l'agenda de son programme d'éducation national.

En effet, dès 1970, la Finlande profitait d'une réforme en profondeur de son système d'enseignement pour implanter un programme-cadre d'éducation aux médias: « Mass Communication Education in the Finnish Comprehensive School» (*Committee Report on the Curriculum Planning for Comprehensive School in Finland, 1970*). Cette nouvelle matière était destinée à offrir aux élèves une initiation critique aux médias intégrée à l'enseignement des autres matières scolaires.

L'expérience finlandaise est intéressante à plusieurs égards. En premier lieu, elle marque une date très importante dans l'histoire de la recherche sur l'éducation aux médias, car le programme finlandais constitue à proprement parler le premier programme d'éducation critique aux médias à avoir été développé dans le cadre d'un projet de recherche d'envergure. En outre, ce programme propose une approche théorique très différente de l'ensemble des modèles qui ont été développés par la suite dans les autres pays.

Le matériel que nous analysons représente la première version du programme-cadre destiné aux enseignants du primaire et du secondaire. Ce programme sera par la suite complété par d'autres matériaux pédagogiques. Cependant, comme ces documents n'ont pas encore été traduits, nous avons été dans l'obligation de nous en tenir à l'analyse de la première version du programme, qui a fait l'objet d'une traduction en anglais. Toutefois, de l'avis même de ceux qui ont travaillé à la conception du programme, les améliorations subséquentes qui ont été apportées au programme ont surtout servi à préciser le modèle initial (Minkkinen, 1977, p. 66).

Parmi les chercheurs qui ont été étroitement associés à ce projet visant à doter la Finlande d'un programme national d'éducation aux médias, on retrouve Kaarle Nordenstreng, un des plus influents théoriciens dans le domaine de la communication internationale. En plus de son travail pour l'élaboration du programme-cadre, Nordenstreng s'est aussi activement employé à promouvoir l'éducation aux médias à l'échelle internationale en faisant connaître à l'étranger la démarche entreprise en Finlande (Minkkinen et Nordenstreng, 1983).

En 1978, l'UNESCO chargeait Sirkka Minkkinen, un des principaux concepteurs du programme finlandais, d'élaborer un programme-cadre d'éducation aux médias destiné à l'ensemble de la communauté internationale. Son programme, *A general Curricular Model for Mass Media Education* (Minkkinen, 1978), qui se présente comme une synthèse des expériences pédagogiques entreprises dans le domaine de l'éducation aux médias dans certains pays, s'inscrit dans la même philosophie que le programme finlandais développé au début des années soixante-dix.

Dans le bilan qu'ils font de l'expérience finlandaise, Kaarle Nordenstreng et Sirkka Minkkinen déplorent le fait que la recherche sur l'éducation aux médias soit demeurée à un stade embryonnaire. Ils expliquent ce relatif échec par les problèmes qu'a soulevés, dès le début, la

question de la formation des enseignants et par le manque de matériel didactique diversifié, capable d'assister l'enseignant dans sa nouvelle tâche (Minkkinen et Nordenstreng, 1983).

4.2.1.1 Le programme finlandais: une approche critique de l'éducation aux médias

Les thèses de Kaarle Nordenstreng sur la responsabilité des médias dans l'accroissement des inégalités sociales ont exercé une influence déterminante dans l'élaboration du programme finlandais d'éducation aux médias (*Committee Report on the Curriculum Planning for Comprehensive School in Finland*, 1970). Le modèle d'enseignement s'inscrit en effet directement dans cette problématique de recherche: «La philosophie de l'enseignement sur les médias en Finlande était largement inspirée de ces réflexions sur l'égalité sociale et l'inégalité vis-à-vis de l'information» (Minkkinen et Nordenstreng, 1983, p. 238). Pour les chercheurs finlandais, le programme se veut une réponse concrète au problème que posent les médias dans la recherche d'une plus grande justice sociale. Son objectif principal est «d'atténuer l'inégalité devant l'information et la culture créée par cet environnement» mass-médiatique (*Ibid.*, p. 239). Son approche est donc résolument centrée sur **l'étude des médias dans leurs rapports avec la société**:

> «The suggested curriculum makes explicit its *society-centered approach* wich has been choosen as a frame of reference instead of an aesthetic or medium-bound approach [...] the focus is on media as social institutions wich determine the contents of mass communication» (*Committee Report on the Curriculum Planning for Comprehensive School in Finland*, 1970, p. 1).

Les concepteurs du propramme considèrent que les messages des médias ne servent en définitive qu'à favoriser le maintien du statu quo et par là même, le développement des inégalités sociales. Ils estiment qu'en dépit de l'accroissement du volume d'information dans le monde, grâce au développement des innovations technologiques, la communication de masse n'a cependant pas

contribué pour autant à réduire les inégalités sociales. Ils affirment, bien au contraire, que l'inégalité devant l'information et son corollaire, l'inégalité sociale, ne vont qu'en s'accroissant:

> «Le nombre des analphabètes ne cesse d'augmenter et, même dans les pays occidentaux industrialisés, ce sont les plus instruits et les mieux informés qui tirent le plus grand profit des moyens d'information récents et plus perfectionnés» (Minkkinen et Nordenstreng, 1983, p. 239).

Les chercheurs considèrent même que **l'inégalité devant l'information tend à se transmettre** d'une génération à l'autre:

> «les parents qui ont des connaissances limitées, qui font un travail routinier et dont les activités ne sont pas intellectuellement stimulantes communiquent à leurs enfants leur *passivité* devant l'information» (*Ibid.*, p. 239, nous soulignons).

L'articulation du programme finlandais traduit très explicitement cette approche centrée sur l'étude des effets de la communication de masse en tant que phénomène social. La première section du programme, *La communication dans la société*, traite ainsi de l'historique de la diffusion de l'information dans la société, de la signification de la communication de masse pour les sociétés modernes et de la situation en Finlande et dans le reste du monde. La deuxième section, *La communication de masse*, aborde les aspects reliés au contrôle de l'information, au fonctionnement des institutions mass-médiatiques et à l'organisation économique de l'industrie. La troisième, *Les formes d'expression dans les médias de masse*, porte sur les techniques propres aux différents médias, les moyens d'expression de la communication de masse, les différents types de messages et la publicité. La quatrième section, *Comprendre les messages*, est consacrée à l'accessibilité des médias, à la signification du message pour le récepteur, aux effets des messages et à l'avenir des politiques de communication.

Dans le modèle finlandais, les médias sont étudiés dans le réseau des relations complexes qu'ils entretiennent avec le reste de la société. Le programme ne privilégie donc pas l'étude d'un média en particulier, comme c'est le cas pour les programmes américains, mais il aborde l'analyse

des médias en tant qu'institutions sociales particulières. Le programme finlandais réserve cependant une place centrale à l'étude des aspects concernant la structure des institutions mass-médiatiques: leur organisation économique, leur fonctionnement et leur influence sur les autres sphères d'activité sociale. Il insiste beaucoup sur les questions touchant **le contrôle et l'accessibilité des médias** et ce, aussi bien à l'échelle nationale qu'internationale. En outre, le programme s'intéresse presque exclusivement aux aspects informatifs de la communication de masse. Le domaine du divertissement est relégué à un plan très secondaire, par exemple les questions concernant les manières dont les médias représentent les différents groupes sociaux, les rôles sexuels, la violence ou encore les stéréotypes sont à peine abordés. Le programme entend offrir au jeune une vue d'ensemble de la place, du fonctionnement et de l'effet de la communication de masse sur la société dans son ensemble. Un tel enseignement vise à faire prendre conscience au jeune de la manière dont les médias contribuent au maintien des conditions favorisant l'inégalité sociale.

Selon les chercheurs finlandais, l'éducation aux médias doit s'inscrire dans un projet social plus ambitieux que la simple initiation de l'enfant à l'univers des médias. Cet enseignement doit éveiller chez lui le désir d'œuvrer, lorsqu'il sera devenu un citoyen à part entière, à faire en sorte que les médias soient au service des «véritables principes démocratiques»: «The highest objective of mass-media education is to arouse in the children the desire to act on behalf of the democratic mass-communication of information» (Minkkinen, 1974, p. 48). Pour les concepteurs du programme, cela signifie que cet enseignement doit permettre aux jeunes «d'exprimer leurs opinions et sentiments par le canal des médias et, en tant que citoyens et membre d'organisations civiques, de peser sur les moyens de communication existants» (Minkkinen et Nordenstreng, 1983, p. 245).

L'approche finlandaise adopte la même perspective théorique que les recherches sur les médias qui se réclament du courant critique. Les concepteurs du programme considèrent, en effet, que les médias ont une **influence déterminante sur les rapports qui s'établissent entre les classes sociales** à l'intérieur des sociétés capitalistes. Ils affirment que les médias, selon l'utilisation que l'on en fait, peuvent «soit promouvoir l'épanouissement de l'individu, la cohésion et le progrès des pays [...] soit devenir le *nouvel opium des masses*, provoquer la *dégradation des valeurs* et être un *instrument de domination culturelle*» (*Ibid.*, p. 237, nous soulignons). Or, d'après ces chercheurs, il ne fait pas de doute que l'évolution récente des sociétés occidentales vient consacrer le rôle des médias comme **véhicules de l'idéologie dominante** et comme **instruments d'aliénation culturelle des masses**.

Adoptant la perspective d'analyse marxiste traditionnelle, les chercheurs finlandais insistent beaucoup sur l'étude des aspects concernant l'organisation économique des médias, car ils considèrent que l'économie détermine, dans une large mesure, l'organisation des rapports sociaux. Pour eux, le phénomène de la **concentration** et de la **monopolisation** des médias a eu des effets désastreux sur la circulation de l'information dans la société; non seulement cela a-t-il conduit à une «raréfaction de la ciculation des idéologies» — assurant ansi **l'hégémonie des idées favorables à la classe dominante** — , mais cela a également entraîné un **appauvrissement culturel** de plus en plus marqué chez les masses. La concurrence acharnée que se livrent les médias conduit inexorablement, selon eux, à **une commercialisation à outrance des contenus** mass-médiatiques qui apparaissent dès lors comme **la forme achevée de l'aliénation culturelle**. Ils affirment ainsi que cette «irruption délibérée et irrésistible du commercial dans le culturel» conduit tout droit à la «création d'un mode de vie commercial» (*Ibid.*, p. 239).

Selon les chercheurs finlandais, les médias présentent une **image déformée de la réalité** qui sert avant tout les intérêts de la classe dominante:

> «La concentration a suscité des distorsions idéologiques dans la communication de masse, et, par là même, réduit les possibilités de diffusion des différentes idéologies dans le public; [...] Pour l'essentiel, la communication de masse, en Finlande notamment, *appuie — plus ou moins ouvertement — l'idéologie dominante* et les opinions critiques atteignent rarement le public» (*Ibid.*, p. 239, nous soulignons).

Faisant leurs les idées exprimées par les théoriciens de l'École de Francfort sur le caractère unidimensionnel de la société de masse et de sa culture, les concepteurs du programme considèrent que les messages mass-médiatiques sont de plus en plus uniformisés. Selon eux, cette uniformisation des contenus ne peut dès lors conduire qu'au nivellement, par la base, de toutes les formes authentiques d'expression culturelle:

> «Most of the messages — the entertainment in particular — come from the stocks of the multinational mass media monopolies. The same banal entertainment with identical contents, themes and expressions fill the TV — and movies screen, and even book pages and the recorded music programs in various countries» (Minkkinen, 1974, p. 19).

Les chercheurs s'inquiètent particulièrement des conséquences de la fréquentation, par les jeunes, d'une culture si pauvre en «information véritable et en valeur esthétique». Ils considèrent que les médias ne peuvent être que d'un apport douteux au développement de la personnalité de l'enfant: «In sum, most of the content in the Western mass media is on such a low level that it can be considered *educationally doubtful* for the children» (*Ibid.*, p. 19, nous soulignons).

Ainsi, même s'ils affirment que leur programme d'éducation aux médias doit encourager les élèves à «exprimer leurs propres opinions et sentiments» en les aidant à «utiliser [les médias] d'une manière qui favorise leur propre créativité» (Minkkinen et Nordenstreng, 1983), les auteurs se montrent toutefois méfiants à l'égard d'un enseignement qui laisserait trop de place à l'initiative personnelle du jeune: «It is important in many ways to encourage the students to use their power of observation [...] But calling on the children to use their power of observation should be considered

carefully» (Minkkinen, 1974, p. 50). Les chercheurs insistent de plus sur la nécessité de faire en sorte que l'observation personnelle du jeune soit canalisée dans une démarche analytique bien précise. Elle doit être orientée, selon eux, de manière à rejoindre les objectifs sociaux du programme:

> «attention should be focused on essential features so that it really gives support to the formation of concepts [...] in such a way that concepts are arrived at wich are scientifically valid and the generalizations based on observations should also hold water» (*Ibid.*, p. 50).

Si les concepteurs du programme sont si directifs dans leur manière de concevoir l'initiation critique du jeune, c'est qu'**ils sont tributaires d'une conception victimisante de la communication de masse**. En effet, pour les chercheurs finlandais, **l'individu est souvent la victime des médias**. Ils considèrent que l'individu n'est pas pleinement conscient de l'influence manipulatrice que les messages des médias exercent sur lui, ce qui est jugé d'autant plus inquiétant que le caractère manipulateur des médias est «sans doute appelé à se développer» (Minkkinen et Nordenstreng, 1983, p. 240). Ils affirment également que l'individu est une victime des médias en tant qu'être social; puisque les médias participent activement au maintien de l'organisation sociale, elle rend les individus captifs des conditions socio-économiques qui déterminent à leur tour leur niveau d'accessibilité envers l'information. L'individu est, en outre, une victime des médias parce qu'il ne peut échapper à la culture médiocre que l'on lui propose: «Le développement des divertissements de masse est dû en partie au fait que les gens ne savent pas comment influer sur les médias et n'en ressentent pas consciemment le besoin» (*Ibid.*, p. 240).

Les concepteurs du programme affirment que l'on ne peut s'en remettre à l'évaluation que l'enfant fait lui-même des messages des médias, comme le prétendent les chercheurs américains qui se réclament de l'approche des *Uses and Gratifications*. Pour les chercheurs, le jeune est très souvent impuissant devant le pouvoir manipulateur des médias, car: «les messages émis par les médias de masse sont reçus a) consciemment, b) *inconsciemment* (Minkkinen, 1977, p. 20). C'est

l'école qui peut le mieux, selon eux, aider les enfants à s'affranchir de la domination qu'exercent sur eux les médias. Ils souhaitent, tout comme les Singer et les chercheurs du SEDL, que le programme détourne le jeune de certains contenus mass-médiatiques qui représentent un danger pour le développement de l'enfant: «L'école peut également aider l'enfant à se détourner des produits qui sont sans valeur éducative et tendent à exercer *un effet de manipulation*» (Minkkinen et Nordenstreng, 1983, p. 240, nous soulignons). Les auteurs n'hésitent d'ailleurs pas à affirmer que les enfants ne devraient jamais être laissés seuls devant les médias: «Children should not be left on their own as far as the use of mass media is concerned» (Minkkinen, 1974, p. 20). Laisser l'enfant seul devant les messages des médias, c'est risquer de voir l'enfant développer très rapidement de mauvaises habitudes de consommation: «Investigations show that children develop early undesirable habits if they have not learned to concentrate and if they do not know how to select information: they tend to accept what is easy to digest» (*Ibid.*, p. 20).

TABLEAU SYNTHÈSE

L'APPROCHE CRITIQUE

Le programme finlandais

*** la perception du public:**

Le programme adopte une vision victimisante de la communication de masse analogue à celle que proposent les recherches qui se réclament du courant critique. On perçoit le public des médias comme une masse homogène d'individus qui subissent passivement les stimuli que leur destinent les médias. Cette perception de la communication de masse renvoie également au modèle béhavioriste de l'approche américaine de l'effet direct, à la différence toutefois que le programme finlandais explique la passivité du public en termes politiques. On affirme que l'individu est captif des conditions socio-économiques qui déterminent son degré d'accessibilité et d'autonomie par rapport aux médias. On estime que, davantage que les dispositions psychologiques individuelles, c'est l'appartenance de classe qui détermine la manière dont l'individu perçoit les messages des médias et y réagit. On entrevoit l'étude des médias dans leurs rapports avec les autres institutions sociales. On s'intéresse particulièrement à l'infrastructure économique dont on estime qu'elle détermine en dernière instance toute l'organisation sociale, comme l'affirme la pensée marxiste. Le contenu du programme met ainsi l'accent sur les aspects qui touchent l'organisation économique des médias et les conséquences de phénomène comme la monopolisation et la concentration des organes d'information sur la circulation des idées dans la société.

*** l'influence des médias:**

Le programme affirme que les médias ont des effets manipulateurs très puissants et qu'ils ont une influence déterminante sur les rapports entre les classes sociales. Adoptant les mêmes positions théoriques que dans l'approche critique, on considère les médias avant tout comme des véhicules de l'idéologie dominante et comme des instruments de l'aliénation culturelle des masses. On affirme de plus que l'individu n'est pas pleinement conscient de l'influence manipulatrice des messages des médias. On estime que celle-ci se fait à son insu. On adopte la même conception que les chercheurs marxistes qui œuvrent dans le domaine de la communication internationale, en affirmant qu'un des principaux effets des médias est l'augmentation de l'inégalité devant l'information qui conduit au maintien des inégalités sociales. Le programme s'intéresse dès lors surtout aux aspects informatifs de la communication de masse, puisqu'il vise à faire prendre conscience aux jeunes de la manière dont les médias contribuent précisément au maintien de situations sociales qui favorisent l'inégalité. Les aspects de la culture de masse qui concernent le divertissement sont ainsi relégués à un plan secondaire.

• la culture véhiculée par les médias:

Le programme vise à démontrer que les médias véhiculent une culture qui consacre l'hégémonie des idées de la classe dominante. On affirme que les messages des médias sont de plus en plus uniformisés, ce qui conduit à un nivellement des formes d'expression culturelle. On dénonce vertement le caractère commercial des messages et l'on considère que cette commercialisation favorise l'aliénation culturelle des masses. En raison de la pauvreté de l'information que véhiculent les messages des médias, on considère que la culture de masse est d'un apport très douteux au développement de la personnalité du jeune. Rejoignant les thèses des théoriciens de l'École de Francfort, on déclare que la culture de masse conduit à la dégradation des valeurs et qu'elle représente le nouvel opium des masses.

• l'image de la réalité diffusée par les médias:

Le programme affirme que les médias présentent une image déformée de la réalité qui sert avant tout les intérêts de la classe dominante. On estime que cette image ne témoigne nullement de la diversité des idéologies et des modes de pensée qui existent dans la société. On considère bien au contraire que le développement des grands médias de masse s'accompagne d'une raréfaction de la circulation des idées, en raison de la concentration et de la monopolisation des médias entre les mains de quelques dirigeants. Le contenu du programme vise à établir le caractère biaisé de la réalité sociale au profit des idées et des valeurs dominantes. On s'intéresse au processus de la communication de masse en tant que phénomène global. On ne privilégie donc pas l'étude d'un média en particulier, mais on aborde l'étude des médias dans le réseau des relations complexes qu'ils entretiennent avec le reste de la société.

4.2.2 L'EXPÉRIENCE SUISSE DU CENTRE D'INITIATION AUX MASS-MEDIA DU CANTON DE FRIBOURG

Les autorités scolaires du canton de Fribourg en Suisse s'intéressent depuis déjà de nombreuses années à l'éducation aux médias. Dès 1967, Fribourg devenait en effet le premier canton suisse à mettre sur pied un programme d'études cinématographiques destiné aux écoles primaires et secondaires. Après des débuts encourageants, le programme a connu cependant des difficultés d'implantation et, en 1975, le Centre d'Initiation aux Mass-Media du canton de Fribourg était créé afin de repenser l'ensemble du programme. En 1979, le cours d'initiation aux médias élaboré par Gérald Berger, responsable du centre, était officiellement intégré dans le programme des établissements scolaires cantonaux (Berger, 1983).

4.2.2.1 Le programme suisse: une approche sémiologique

Le Centre d'Initiation aux Mass-Media (CIMM) offre deux programmes d'éducation aux médias (Centre d'Initiation aux Mass-Media, 1984). Le premier s'adresse aux élèves du dernier cycle de l'école primaire. Il se présente sous la forme d'une série d'exercices qui portent sur l'apprentissage de la lecture de l'image et sur l'analyse d'un message journalistique. Le deuxième est destiné aux élèves du cycle d'orientation (niveau secondaire). Il comprend le manuel de formation, *Initiation aux Mass-Media*, qui comporte trois chapitres: *Les mass-media*, *Lire une image* et *Les procédés de connotation*. Le premier chapitre traite de l'analyse de la communication de masse. Dans le deuxième chapitre, les élèves sont initiés à l'analyse de l'image; on y aborde les notions de dénotation et de connotation, de même que celle de code. Le troisième chapitre propose, par l'analyse d'une bande dessinée, l'étude de procédés de connotation. Le CIMM a également préparé un guide d'initiation à la presse écrite, *Qu'est-ce-qu'un journal?*, qui sert de matériel d'appoint pour l'éducation aux médias au secondaire.

Bien que la création du CIMM ait annoncé le remplacement du programme des études filmiques par un enseignement sur les médias, on constate toutefois que le programme élaboré par le CIMM demeure encore très empreint de la tradition des études cinématographiques. Il s'inscrit en effet dans la même préoccupation de recherche qui a guidé pendant longtemps le domaine des études filmiques et qui visait à dégager une «grammaire de l'image» capable de révéler la nature des processus de signification propres aux messages audio-visuels. Le programme du CIMM ne propose donc pas l'étude d'un média en particulier, comme c'est le cas pour les programmes américains, pas plus qu'il ne cherche à analyser en détail le fonctionnement de la communication de masse et ses rapports avec la société, comme le suggère le modèle finlandais. L'éducation aux médias est entendue ici dans le sens très précis d'une initiation au langage des médias.

Pour le concepteur du programme, il importe d'aborder de manière autonome l'étude du langage audio-visuel, car ce qui est central pour lui dans cette démarche d'initiation à la communication de masse, c'est **l'étude du message lui-même — soit la manière dont il signifie — et non l'étude des médias par lesquels il est transmis**. Le contenu du programme ne parle ainsi que très accessoirement des médias; il aborde à peine la presse écrite et le cinéma, quant à la télévision, il n'en fait même pas mention. Le CIMM a préparé un guide pour l'étude du journal (*Qu'est-ce qu'un journal*), mais il s'agit là d'un matériel didactique d'appoint, le cœur du programme d'initiation aux médias demeurant pour l'essentiel centré sur l'analyse du langage de l'image. Son objectif principal est d'apprendre au jeune à interpréter de manière personnelle les messages des médias: «Le cours d'initiation aux mass-media se veut aussi une sensibilisation des élèves à l'expression artistique dans le sens qu'il les prépare à *savoir lire* de manière personnelle un message ‹audio-visuel› » (*Initiation aux Mass-Media*, p. 1). Le programme a recours à l'affiche publicitaire et à la bande dessinée pour expliquer au jeune comment «le langage de l'audiovisuel fonctionne grâce à l'agencement de divers codes» (*Ibid.*, p. 6).

Le responsable du CIMM affirme s'être beaucoup inspiré des travaux poursuivis par l'Institut de la communication audio-visuelle de Bordeaux qui, dans le milieu des années soixante, avait mis sur pied une expérience pédagogique «d'initiation à la culture audio-visuelle» chez les jeunes (Berger, 1983). On peut en effet constater que, sur le plan théorique, le modèle suisse d'éducation aux médias emprunte beaucoup à la démarche pédagogique élaborée par Christian Metz qui a collaboré très étroitement au déroulement de la recherche poursuivie à l'Institut de la communication audio-visuelle de Bordeaux.

Dans son article «Image et pédagogie», où il expose sa conception de l'enseignement de l'image, Metz affirme que « ‹les langages de l'image›, quels qu'ils soient (cinéma, télévision, etc.), ont tous ceci de commun de prendre *au départ* un large appui sur la perception visuelle [...] qui, dans une large mesure n'a pas à être enseignée»; l'enfant étant en effet déjà en mesure de déchiffrer par lui-même les images qui lui sont présentées (Metz, 1967, p. 142).

Selon Metz, l'enseignement sur le langage audio-visuel doit essentiellement apprendre au jeune «deux choses et seulement deux (bien que chacune d'entre elles constitue un vaste domaine)» (*Ibid.*, p. 144) Premièrement, le jeune doit apprendre à «reconnaître un certain nombre de *configurations signifiantes spécifiquement iconiques*, c'est-à-dire plus ou moins communes à tous les véhicules iconiques, mais propres à eux seuls» (*Ibid.*, p. 144). Metz entend par «configurations signifiantes spécifiquement iconiques» ce que l'on a l'habitude d'appeller la syntaxe ou encore la rhétorique de l'image et qui recouvre l'ensemble des procédés propres au langage des images, par exemple, le montage, les prises de vue, les effets spéciaux (flash-back, accéléré, ralenti, etc.). Pour Metz, étant donné que le jeune n'est habituellement pas conscient de ces procédés et de l'utilisation que l'on peut en faire, l'enseignement à ce niveau «consistera d'abord à expliquer le sens même du procédé» (*Ibid.*, p. 144). Deuxièmement, le jeune doit «reconnaître un certain nombre de *symboles largement culturels* qui, dans leur principe, renvoient

à la société globale, bien plus qu'aux langages de l'image» (*Ibid.*, p. 144). Les symboles culturels dont il est ici question sont extra-iconiques: ils renvoient à la culture et à l'organisation sociale. D'après Metz, cette reconnaissance des symboles culturels auxquels se réfèrent les images doit amener le jeune à se libérer des idées toutes faites et des stéréotypes que lui proposent de manière incessante les images. Par cette initiation à la culture audio-visuelle,

> «l'élève *commence* à entrevoir la nature et la fonction de ces stéréotypes aliénants et retors dont la somme aboutit, dans la production iconique en série, à présenter au spectateur une image délibérement fausse de la réalité socio-économique, destinée à *désamorcer la revendication* et à l'endormir dans une ‹participation› imaginaire gratifiante» (*Ibid.*, p. 146-147, nous soulignons la deuxième section de la phrase).

Metz rejoint ainsi le projet sémiologique barthésien, pour qui l'étude de l'image doit servir à révéler l'idéologie qui en sous-tend la production. Metz considère lui aussi que la démarche sémiologique doit conduire à la dénonciation du caractère aliénant des messages qui empêchent l'individu de prendre conscience des contradictions qu'ils comportent et de la fausse image du monde qu'ils renvoient.

Pour Metz, seule une démarche fondée sur ces deux articulations — **initiation à la syntaxe de l'image** et **étude des symboles culturels** — peut garantir un enseignement «*proprement iconique*» auquel aspire l'enseignement du langage audio-visuel. Il condamne dès lors les programmes d'enseignement centrés sur l'étude précise de différents médias: cours sur le cinéma, sur la télévision, sur la photographie, etc. Cette manière fragmentée de concevoir l'enseignement est, selon lui, peu apte «à permettre une réflexion plus fondamentale sur la pédagogie de l'image», car elle ne permet pas de comprendre comment le sens du message est produit et compris par celui qui le reçoit (*Ibid.*, p. 143-144).

Le programme d'éducation aux médias du CIMM emprunte à Metz la première articulation de son modèle d'enseignement, c'est-à-dire celle qui concerne l'étude des procédés de signification

propres au langage de l'audio-visuel. Sa démarche d'initiation aux médias se présente, en effet, comme une étude des codes qui régissent la rhétorique de l'image et par lequel le sens est produit:

> «Le cours d'initiation aux médias explique comment s'organise un message audio-visuel et la manière dont il est diffusé. En s'accoutumant à maîtriser les codes du langage audio-visuel les élèves deviendront conscients des *recettes qui commandent à l'élaboration de certains messages*» (*Centre d'Initiation aux Mass-Media*, p. 1, nous soulignons).

Dans la première section du programme *Les Mass-Media*, on explique au jeune les particularités du mode de diffusion de la communication de masse, en passant très brièvement en revue les notions d'émetteur, de récepteur, de message, de canal, de feed-back et d'effets.

La deuxième section, *Lire une image*, initie le jeune à l'analyse sémiologique d'images publicitaires. C'est autour des notions de dénotation et de connotation que s'articule cet apprentissage de la méthode sémiologique. Le programme attache beaucoup d'importance à ce que l'enfant maîtrise parfaitement ces notions: «cette étape du cours est fondamentale. D'elle dépend une bonne partie de la réussite de la démarche pédagogique. Il faut que les notions de dénotation/connotation soient claires pour chaque élève» (*Ibid.*, p. 24-25). Le programme définit la dénotation comme une description objective de l'image; elle correspond à une réalité collective. La connotation est présentée comme ce qui relève de la subjectivité, c'est l'interprétation personnelle et même émotive de l'image; elle est en effet définie comme ce que l'on ressent devant une image: «C'est une description qui correspond à une *réalité personnelle*. En plus de ce que je vois, j'exprime ce que je ressens». (*Ibid.*, p. 35).

La troisième section, *Les procédés de connotation*, porte sur l'apprentissage de la syntaxe de l'image audio-visuelle — ce que Metz appelle «les configurations signifiantes spécifiquement iconiques» — et que le programme désigne comme les «recettes» qui commandent à l'élaboration

des messages. Le programme identifie neuf codes que l'émetteur d'un message «utilise de manière à guider notre interprétation de l'image»: le cadrage, le mouvement, le personnage, le décor, la composition, l'éclairage, la couleur, le montage et le texte (*Ibid.*, p. 37). On montre par exemple à l'élève comment le cadrage, l'éclairage ou le montage modifie le sens que prend un message audio-visuel.

Là où le programme suisse se distingue du modèle d'enseignement de Metz, c'est dans la deuxième articulation de la démarche que propose celui-ci, soit celle qui doit amener le jeune à prendre conscience des symboles culturels extra-iconiques des messages audio-visuels. Le programme du CIMM refuse de s'engager dans la dénonciation du caractère idéologique des messages des médias. L'étude du langage audio-visuel vise à faire prendre conscience au jeune du fait que les médias «tentent généralement de *réduire la polysémie de leurs messages* afin d'en renforcer leur signification» (*Ibid.*, p. 1). Ainsi, par l'analyse sémiologique de messages publicitaires, le jeune doit réaliser que la publicité réduit les sens possibles que peuvent véhiculer les images audio-visuelles. Le programme affirme que, bien qu'en principe chaque individu puisse interpréter personnellement les images, dans les faits, le message publicitaire parvient à **imposer à l'ensemble des récepteurs les mêmes interprétations, c'est-à-dire les mêmes connotations**. On affirme ainsi que l'analyse sémiologique d'un message publicitaire révèle au jeune «qu'il y a fréquemment consensus sur les interprétations données. Les connotations n'ont plus grand'chose de personnel» (*Ibid.*, p. 29). Si la publicité parvient à «imposer sa vision des choses», c'est parce que les connotations «se réduisent à deux, voire trois archétypes fondamentaux» que partagent l'ensemble des récepteurs (*Ibid.*, p. 29). Le programme reconnaît que ces archétypes fondamentaux sont extra-iconiques, qu'ils relèvent du domaine de la culture car «les publicitaires utilisent des stéréotypes appartenant à la culture et à la mémoire collective d'un public ciblé dans le temps et dans l'espace» (*Ibid.*, p. 29), mais il ne va toutefois pas au-delà de cette simple constatation; il ne

s'interroge nullement sur l'intentionnalité de l'émetteur ni sur la position idéologique du discours publicitaire.

Le modèle suisse se présente ainsi comme l'application de la démarche sémiologique dissociée toutefois de son projet fondamental qui vise à dénoncer le caractère idéologique des messages des médias. L'approche pédagogique développé par le CIMM, c'est la démarche sémiologique de Metz (qui s'inscrivait lui-même dans la perspective barthésienne), vidée de son projet politique. L'analyse à laquelle le programme convie le jeune représente en somme une démarche sémiologique qui prend son sens dans la simple reconnaissance de la mécanique par laquelle les médias utilisent différentes «recettes» pour ancrer leur signification.

Le programme suisse affirme que les médias exercent **une influence très puissante sur l'individu**, qu'ils conditionnent en quelque sorte sa manière de voir le monde:

> «À la maison, des journaux et des revues nous présentent *leur vision* des événements mondiaux [...] Les mass-media nous influencent au point que nous avons souvent de la peine à nous faire une opinion personnelle sur ce qui se passe près de nous ou plus loin» (*Ibid.*, p. 19).

Selon le programme, cette capacité qu'ont les médias de nous imposer leur vision des choses représente **une grave menace** pour tous les individus:

> «Enfin, les grands moyens de communication de masse tentent généralement de réduire la polysémie de leurs messages afin d'en renforcer leur signification. De cette manière, *la liberté du récepteur est menacée*» (*Ibid.*, p. 1, nous soulignons).

D'après le CIMM, si les médias briment notre liberté, c'est que nous sommes **trop passifs** dans la relation que nous établissons avec eux et il affirme que seule la maîtrise des codes qui régissent le langage audio-visuel peut conduire à une plus grande activité du récepteur, en l'incitant à s'engager intellectuellement et émotivement dans le processus de «lecture de l'image»:

> «Lorsque les élèves maîtriseront les processus de la communication de masse, ils deviendront des *acteurs* au sein de ce processus. Ils agiront librement et consciemment sur le sens des messages qu'ils seront amenés à consommer» (*Ibid.*, p. 1).

Le programme affirme en outre que l'apprentissage à la «lecture de l'image» permet au jeune de développer ses facultés intellectuelles, au-delà de ce que permet habituellement l'apprentissage du langage traditionnel: «grâce à l'expression par l'image, l'enfant découvre les possibilités de libération que le handicap du langage traditionnel lui avait interdites» (*Ibid.*, p. 2).

Le cours d'initiation aux médias que propose le CIMM s'inscrit très nettement dans une démarche esthétique. À la différence des autres programmes que nous avons analysés, son objectif général n'est pas d'amener le jeune à découvrir les aspects négatifs ou le caractère idéologique des messages des médias, pas plus qu'il ne vise à favoriser une relation gratifiante entre le jeune et les médias. Le programme souhaite avant tout **sensibiliser le jeune aux dimensions esthétiques du langage audio-visuel**. Il suggère ainsi à l'enseignant, une fois que le jeune s'est exercé à l'analyse d'images publicitaires, d'aborder l'étude d'images esthétiquement plus intéressantes que celles que proposent habituellement les médias. Car pour le CIMM, **la culture des médias est très pauvre d'un point de vue esthétique**, elle constitue la plupart du temps une forme de nivellement de l'expression artistique authentique. Le programme affirme qu'en réduisant la polysémie de leurs messages, les médias réduisent d'autant la richesse de l'expression artistique aussi bien individuelle que collective. C'est pourquoi l'éducation critique aux médias ne doit pas se limiter à la seule analyse des messages «stéréotypés» que diffusent massivement les médias:

> «Enfermer l'étude des codes autour de certaines dias [diapositives d'images publicitaires] dont l'efficacité a fait recette, c'est utiliser en classe les mêmes procédés des agences de publicité. Pour élever le débat et habituer tant le maître que l'élève à travailler sur des images sémantiquement plus riches et surtout esthétiquement plus convaincantes, nous avons souvent adjoint à des dias stéréotypées, d'autres dias ayant une valeur artistique. Il faut que le plus souvent possible, l'enseignant utilise ce matériel, même s'il exige plus de concentration et de ‹savoir voir›. Sans quoi l'élève et le maître ronronnent autour de clichés sans intérêt» (*Ibid.*, p. 34).

Cette prise de position du CIMM en faveur de l'analyse d'images «sémantiquement plus riches» explique que le programme ait privilégié la bande dessinée pour expliquer à l'élève les procédés de connotation sur lesquels se fonde la syntaxe du langage de l'image (section 3. *Les*

procédés de connotation). On considère, en effet, que la bande dessinée comporte des éléments «esthétiquement plus convaincants» que ceux d'autres médias, surtout en raison des similitudes qui existent entre le traitement qu'elle fait de l'image (cadrage, montage, effets spéciaux, etc.) et celui que propose le cinéma, le plus esthétique des médias.

La démarche esthétique que poursuit le programme du CIMM adopte ainsi une attitude très élitiste à l'égard de la culture des médias. Elle rejoint en cela les positions que Metz formulait dans son approche pédagogique d'éducation du jeune à la communication audio-visuelle:

> «l'élève sera progressivement mis en mesure, par son propre cheminement ainsi rendu possible, d'en arriver à avoir une liste personnelle des ‹bonnes› et des ‹mauvaises› images qui coïncide pour l'essentiel avec celle des couches sociales les plus scolarisées de son pays et de son époque [...] le seul but possible de l'enseignement est d'amener l'enseigné à participer le plus largement possible à la socialité telle que la définissent son pays et son époque, c'est-à-dire sa culture au sens ethnologique. C'est par là que tout enseignement est profondément conservateur. C'est par là qu'il est profondément libérateur, car les changements culturels sont le plus souvent l'œuvre de ceux qui connaissent et pratiquent bien la culture préexistante» (Metz, 1967, p. 148).

TABLEAU SYNTHÈSE

L'APPROCHE SÉMIOLOGIQUE

Le programme du Centre d'Initiation aux Mass-Media du canton de Fribourg

*** la perception du public:**

Le programme considère que le jeune est trop souvent passif dans la relation qu'il entretient avec les médias. On estime que cet état de passivité le rend captif du sens que cherche à imposer les messages des médias, si bien qu'il ne parvient plus à se faire une opinion personnelle. On affirme que c'est par l'apprentissage de l'analyse sémiologique des messages que le jeune réussira à s'approprier le sens des messages. On estime que c'est en s'engageant intellectuellement et émotivement dans une lecture créatrice du sens des messages — lecture qui s'articule autour de la maîtrise des notions de dénotation et de connotation — que le jeune parvient à tirer profit de la fréquentation de la culture de masse

*** l'influence des médias:**

Le programme affirme que les médias ont des effets très puissants sur l'individu et par là même, sur la société toute entière. On considère que cette influence s'exerce à l'insu du récepteur. Le programme entend ainsi expliquer au jeune, à l'instar des recherches qui adoptent la démarche sémiologique, comment les médias s'y prennent pour imposer à l'ensemble des récepteurs certains cadres interprétatifs déterminés, certaines connotations particulières. On dit des médias qu'ils réduisent la polysémie des messages, ce qui entraîne une uniformisation des interprétations du sens social qu'ils sont chargés de véhiculer. D'après le programme, cette réduction par les médias de la polysémie de leurs messages représente une grave menace pour la liberté de l'individu. Celui-ci devient en quelque sorte prisonnier de la signification que lui imposent les messages des médias. Le contenu du programme est donc essentiellement axé sur l'apprentissage d'une analyse en profondeur du sens véhiculé dans les messages médiatiques par une analyse sémiologique. Le programme partage la préoccupation centrale du projet sémiologique: étudier la culture de masse comme un système signifiant structuré, comme un phénomène de langage. Le contenu du programme propose ainsi au jeune l'apprentissage des codes et des règles par lesquels le langage audio-visuel crée la signification.

*** la culture véhiculée par les médias:**

Le programme estime que la culture des médias est très pauvre du point de vue esthétique. On dénonce le caractère réducteur et stéréotypé des messages. On considère surtout la culture de masse comme une forme de nivellement de l'expression artistique authentique. On souhaite amener le jeune à prendre conscience de la pauvreté sémantique et esthétique des messages médiatiques pour l'inciter à rechercher une expérience culturelle plus enrichissante au contact des productions proprement artistiques.

*** L'image de la réalité diffusée par les médias:**

Le programme s'intéresse peu à la nature des rapports qui existent entre la réalité objective et celle que diffusent les médias. Il n'aborde pas la question des dimensions idéologiques que véhiculent les messages des médias comme le propose la sémiologie barthésienne et le modèle de Metz. Le programme s'en tient à une analyse qui met en lumière les qualités esthétiques ou plutôt le peu de valeur esthétique des messages médiatiques. C'est ainsi que l'on se réfère aux seuls critères esthétiques pour analyser et évaluer les représentations du monde que proposent les médias.

4.2.3 L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN GRANDE-BRETAGNE

Il existe en Grande-Bretagne une longue tradition de recherche liée à la promotion de l'éducation aux médias. Dès 1933, avec la création du British Film Institute (BFI), on inscrivait déjà l'enseignement sur les médias à l'agenda des préoccupations nationales. Le nouvel organisme était en effet chargé d'encourager: «the development of the art of film, to promote its use as a record of contemporary life and manner and to foster public appreciation and study of it from these points of view» (Cook et Hillier, 1976, p. 40).

En 1963, le rapport Newsom, qui définissait les nouvelles orientations de l'enseignement secondaire en Grande-Bretagne, ouvrait la voie à l'introduction de l'éducation aux médias dans les établissements d'enseignement secondaire et collégial, en reconnaissant explicitement la responsabilité de l'école dans la formation critique des jeunes à l'égard des médias:

> «We need to train children to look critically and discriminate between what is good and bad in what they see [...] By presenting examples of films [...] [we] lead the pupils to an understanding of film as a unique and potentially valuable art form in its own right as capable of communication depth of experience as any other art form» (*The Newsom Report* cité par Masterman, 1986, p. 52).

Un des problèmes majeurs auquel ont été confrontés pendant longtemps ceux qui œuvraient à la promotion de l'éducation aux médias en Grande-Bretagne, était celui qui était posé par le manque de ressources didactiques à la disposition des enseignants. C'est pour pallier ce manque de ressources que la section éducative du BFI décidait de mettre sur pied, à la fin des années soixante, un vaste projet (*Humanities Curriculum Project*) chargé de rassembler et de produire du matériel pouvant servir à l'enseignement critique aux médias. Au fil des ans, le BFI a ainsi pu constituer un vaste répertoire de documents destinés aux enseignants. Pour une description du matériel développé par le BFI, le lecteur pourra consulter Piette (1985, p. 95-100). En plus de la distribution de ces documents, le BFI tient régulièrement des sessions de formation et de

sensibilisation à l'intention des enseignants et il organise aussi chaque année des conférences nationales sur l'éducation aux médias.

D'autres établissements sont également venus appuyer les efforts du BFI pour développer du matériel didactique et pour favoriser la diffusion des informations concernant les projets et les expériences d'éducation aux médias entreprises dans différents établissements scolaires du pays. Parmi les plus importants, soulignons les efforts de l'Inner London Education Authority (ILEA), la plus importante commission scolaire de Londres, qui, depuis déjà de nombreuses années, offre à l'intérieur de ses écoles des facilités pour la mise sur pied d'expériences d'éducation à l'égard des médias. L'ILEA a, en outre, développé une série de programmes de simulation pour les élèves du secondaire. Ces programmes se présentent sous la forme d'activités de production que les élèves peuvent faire en classe sous la direction des enseignants. Pour une description du matériel, le lecteur pourra consulter Piette (1985, p. 109-114) et Masterman (1980, 1983, 1986).

Parmi les organismes qui ont le plus contribué, au cours des dernières années, à l'essor de l'éducation aux médias, il faut souligner le travail exceptionnel accompli par la Society for Education in Film and Television (SEFT). La SEFT assure la diffusion, à l'échelle nationale, du matériel d'enseignement produit par l'ILEA. Elle publie également la prestigieuse revue *Screen*. Cette revue s'est rapidement imposée comme un lieu privilégié de réflexion et d'échange sur l'évolution de la recherche britannique dans le domaine de l'étude des médias. La SEFT organise aussi régulièrement des colloques, des rencontres et des conférences destinés à encourager et à soutenir le développement des initiatives en faveur de l'éducation aux médias à travers tout le pays.

En Écosse, le mouvement en faveur de l'éducation aux médias a également connu un essor considérable. L'Écosse a son propre organisme chargé de promouvoir l'éducation aux médias sur

son territoire: le Scottish Film Council (SFC), une division du Scottish Council for Educational Technology. Le SFC travaille activement à la mise sur pied d'un programme écossais d'éducation aux médias. Pour une description des documents publiés par le SFC, on pourra consulter Piette (1985, p. 117-123). Les enseignants écossais engagés dans l'enseignement critique aux médias se sont récemment regroupés en association, l'Association for Media Education in Scotland, qui publie une revue consacrée exclusivement à la promotion de l'éducation critique aux médias sur le territoire écossais, *AMES Journal.*

À ses débuts, l'éducation aux médias en Grande-Bretagne était essentiellement centrée sur l'étude du cinéma. Sous l'appellation générale de *Film Studies*, de nombreux établissements scolaires ont ainsi inscrit dans leurs programmes d'études des cours portant sur l'analyse cinématographique. Sur le plan théorique, cet enseignement s'inspirait beaucoup des analyses présentées dans les pages de la revue française *Les cahiers du cinéma*. L'approche théorique du courant des études filmiques à cette époque était fondée sur la conception selon laquelle « l'étude des films doit porter en fait sur la critique cinématographique plutôt que sur les films eux-mêmes » ; le contenu des cours s'articulait autour de l'étude des notions de genre, d'auteur et de mise en scène (Alvarado, 1977, p. 45).

Vers le milieu des années soixante-dix, un mouvement se dessine en faveur de l'implantation de cours d'éducation aux médias dont le contenu ne serait plus exclusivement limité à l'étude du cinéma, mais qui aborderait également les autres médias et tout particulièrement la télévision. De plus en plus d'enseignants s'intéressaient en effet à la télévision et proposaient diverses manières d'en aborder l'étude en classe. Pour un aperçu de ces toutes premières expériences, on pourra consulter Buscombe (1974).

Un tel mouvement en faveur de l'étude critique de la télévision va rapidement prendre de l'ampleur, si bien que l'on parlera désormais de l'éducation aux arts de l'écran (*screen education*) afin d'inclure l'étude du cinéma et de la télévision, ou encore d'étude des médias (*media studies*) et même d'étude de la télévision (*television studies*) pour décrire les expériences poursuivies un peu partout à travers le pays.

En 1976, la conférence nationale *Film and Television Studies in Secondary School*, venait confirmer cette nouvelle orientation, en établissant l'urgence d'accorder dorénavant à la télévision une place prépondérante dans la formation critique des jeunes aux médias:

> «Not only is TV part of a wider area of study; it also ought to form the core of that study. Film, wich has been pre-eminent so far, can no longer sustain that position, certainly within secondary education. TV is by almost every criterion (with the dubious exeption of 'quality') more centrally important» (*National Conference: Film and Television Studies in Secondary School*, 1976 cité par Masterman, 1980, p. 2).

En 1980, la publication de *Teaching about Television* par Len Masterman de l'Université de Nottingham viendra consacrer la reconnaissance de la télévision comme champ d'étude privilégié à l'intérieur de l'enseignement sur les médias. *Teaching about Television* va rapidement s'imposer comme l'ouvrage de référence pour tous ceux qui s'intéressent à la promotion et à l'implantation de l'éducation aux médias en Grande-Bretagne et le modèle d'enseignement élaboré par Len Masterman va exercer une influence déterminante sur l'évolution de la discipline.

Malgré sa grande vitalité, l'éducation aux médias n'a pas encore réussi en Grande-Bretagne à s'imposer comme matière obligatoire à l'intérieur du programme scolaire national. Cette situation s'explique en grande partie par le fait que les autorités scolaires n'ont pas cherché à imposer, à l'échelle du pays, un programme d'enseignement sur les médias. Au contraire, chaque établissement désirant s'engager dans ce nouveau projet éducatif doit déterminer lui-même les modalités d'implantation et le contenu des cours. À la différence des autres pays européens, où

ce sont les autorités scolaires nationales ou régionales qui déterminent la nature des programmes d'enseignement, le système éducatif britannique privilégie un mode de fonctionnement nettement plus décentralisé. En effet, en Grande-Bretagne, «chaque région, chaque établissement, chaque enseignant jouit, dans un cadre général déterminé, d'une grande liberté pour concevoir et organiser les études» (Alvarado, 1977, p. 43). C'est ainsi que le domaine de l'éducation par rapport aux médias s'est progressivement développé au fil des expériences entreprises par des enseignants œuvrant dans différents établissements scolaires à travers le pays.

En dépit de son implantation modeste sur le plan national, il n'en demeure pas moins que c'est la Grande-Bretagne qui assume encore aujourd'hui le leadership européen dans le domaine de l'éducation aux médias. La détermination dont font preuve un nombre toujours croissant d'enseignants britanniques envers la promotion de cette nouvelle discipline et l'originalité des expériences entreprises témoignent éloquemment de la vitalité du mouvement et nous incite à croire que l'éducation aux médias est appelée à se développer et à s'imposer comme une composante importante du programme d'éducation national au Royaume-Uni.

Le dynamisme des enseignants britanniques s'est d'ailleurs traduit récemment par la publication d'une nouvelle revue, *Initiatives*, consacrée exclusivement à l'éducation aux médias. La revue favorise les échanges entre les enseignants engagés dans l'éducation aux médias et elle a conduit à la création de regroupements régionaux d'enseignants œuvrant dans le domaine. Cette mise en commun des ressources devrait contribuer à la consolidation des acquis dans le domaine de la recherche et favoriser une plus grande sensibilisation des différents milieux aux objectifs et à la pratique de l'éducation aux médias.

4.2.4 LES PROGRAMMES BRITANNIQUES: L'APPROCHE CULTURELLE

4.2.4.1 Le modèle d'enseignement de Len Masterman

Comme nous l'avons déjà mentionné, la publication de *Teaching about Television* (1980) a profondément influencé l'évolution de l'éducation aux médias en Grande-Bretagne. La démarche de Masterman s'inscrivait alors dans ce mouvement qui annonçait le déclin de l'hégémonie des études filmiques au profit de l'étude des autres médias et tout particulièrement l'éducation critique à la télévision. Pour Masterman, si la télévision devait remplacer le cinéma comme principal objet d'étude, c'était en premier lieu parce qu'elle est devenue le média le plus important et le plus influent dans nos sociétés modernes:

> « the study of television is important because the medium itself is important [...] Television is a major source of most people's information about the world. Because we live in a socially segregated society with total institutions for deviants, and socially segregrated housing areas the medium is often our *only* source of information about a range of social problems and deviancies » (Masterman, 1980, p. 12-13).

Ce parti-pris envers l'étude de la télévision témoignait également du désir de Masterman de faire en sorte que l'éducation aux médias puisse répondre davantage aux besoins et aux intérêts des jeunes, pour qui la télévision représente de loin le média le plus populaire: « To teach about television is to value this important and concrete part of pupils experience and to assume its prime importance in real pupil learning » (Masterman, 1980, p. 12).

Dans son second ouvrage, *Teaching the Media* (1986), publié six ans plus tard, Masterman remet toutefois en question les positions qu'il avait défendues quant à la nécessité de centrer l'éducation critique aux médias sur l'étude de la télévision. Favorisant une approche qu'il qualifie de multidisciplinaire, il affirme désormais l'importance d'aborder l'étude des médias dans leur totalité. Cependant, qu'il s'en tienne à l'étude de la télévision ou qu'il envisage l'étude de plusieurs médias, le modèle d'enseignement que propose Masterman demeure essentiellement le même:

Teaching the Media, tout comme d'ailleurs les autres écrits dans lesquels il expose sa conception de l'enseignement critique (Masterman, 1983a, 1983b), reste fidèle aux positions théoriques et à la démarche méthodologique exposées dans *Teaching about Television*. Son second ouvrage, loin de contredire le premier, vient surtout préciser le modèle initial, en montrant de quelle manière il est possible pour l'enseignant d'adapter à d'autres médias la démarche pédagogique exposée dans *Teaching about Television*.

Le postulat sur lequel Masterman fonde son modèle d'enseignement est celui de la reconnaissance de l'influence médiatrice qu'exercent les médias sur la réalité qu'ils rapportent: «Most importantly the study of television is based upon the premiss that televisual information is *non-transparent*» (Masterman, 1980, p. 8). Selon Masterman, les médias ne sont nullement des miroirs de la réalité ni des fenêtres sur le monde. Il affirme au contraire qu'en manipulant le matériel brut qu'ils sélectionnent, les médias opèrent toujours une **transformation, qu'ils sont activement engagés dans un processus de construction et de représentation de la réalité**:

> «Si l'on pensait vraiment que la télévision ou les journaux constituent une fenêtre ouverte sur le monde, leur étude serait aussi inutile que celle d'un morceau de vitre; car ce n'est pas la télévision que l'on étudierait, mais autre chose: le sport, l'actualité, l'art dramatique, par exemple» (Masterman, 1983a, p. 205).

Le concept même d'éducation critique aux médias — comme d'ailleurs toute démarche ayant comme objectif l'étude des médias — n'a de sens, selon lui, que si l'on reconnaît préalablement que les messages des médias font toujours l'objet d'une transformation et qu'à ce titre, ils ne peuvent être confondus avec la réalité elle-même:

> «Media education *necessarily* assumes that these experiences are reconstructed, represented (re-presented), packaged and shaped in identifiable and characteristic forms by media institutions, media technologies and the practices of media professionals» (Masterman, 1986, p. 21).

Selon Masterman, le fait d'affirmer que les messages des médias sont des «constructions» ou encore de «représentations» de la réalité ne signifie cependant pas que les messages des médias

constituent des «fabrications artificielles» de la réalité, une «fausse image du monde», comme le laisse entendre l'approche critique. Il réfute ainsi les positions marxistes traditionnelles qui vont souvent jusqu'à mettre en doute l'authenticité même des messages des médias. Pour Masterman, les messages des médias ne sont pas de fausses représentations du monde qui ne serviraient uniquement qu'à défendre, par exemple, les points de vue et les intérêts de la classe dominante: ils sont le résultat des tensions, des conflits et des luttes que se livrent des intérêts contradictoires dans la société: «We have to recognize, as always, that the media are sites for struggle between conflicting interests, and that ownership/management power is not absolute, monolithic or uncontested» (Masterman, 1986, p. 74).

Masterman adopte la même perspective que l'approche culturelle en considérant les médias avant tout comme des systèmes symboliques: «*media are symbolic (or sign) systems wich need to be actively read, and not unproblematic self-explanotary reflections of external reality*» (*Ibid.*, p. 20). Reprenant à son compte les thèses de Stuart Hall, il affirme que les médias contribuent de manière déterminante à la construction du sens social: «this is the first of the great cultural fonctions of the modern media: the provision and the selective construction of social knowledge» (Hall cité par Masterman, 1986, p. 4). C'est en privilégiant certaines interprétations, c'est-à-dire en inscrivant la signification dans des cadres interprétatifs bien déterminés que les médias réussissent à fixer le sens social: «This is achivied through anchoring (the term is Barthes) or pinning down one preferred meaning from the many wich are available» (*Ibid.*, p. 144). Masterman affirme que cet ancrage du sens peut s'effectuer de deux façons: par des commentaires qui accompagnent les images que diffusent les médias, ou encore sans même avoir à recourir au langage, simplement en **contextualisant** l'image dans une série d'autres images; c'est alors la sérialité des images qui réduit l'étendue des interprétations possibles que peut prendre chaque image.

D'après Masterman, les médias exercent **une influence déterminante** dans nos sociétés modernes, car ce sont eux qui déterminent en grande partie le sens social: «les médias nous disent ce qui est important: c'est un peu comme s'ils inscrivaient à l'ordre du jour les questions à traiter» (Masterman, 1983a, p. 208). Sa conception de l'influence des médias est ainsi très proche des thèses énoncées dans la théorie de l'*Agenda Setting*. Cependant, bien qu'il rejoigne sur ce plan certains théoriciens américains, Masterman rejette toutefois explicitement toute perspective théorique fondée sur une approche des effets. Pour lui, le public des médias n'est pas cette masse sans discernement qui subit passivement les messages des médias. Soulignant la nature polysémique du message et le caractère actif du public, il affirme que le sens que véhiculent les messages ne peut jamais être fixé totalement, car différentes lectures sont toujours possibles:

> «the tv message is [...] a complex sign, in wich a preferred reading has been inscribed, but wich retains the potential, if decoded in a manner different from the way in which it has been encoded, of communicating a different meaning» (Morley cité par Masterman, 1986, p. 218).

Il affirme ainsi que l'on ne peut jamais être certain que le sens qui a été privilégié et encodé par le média est bien celui qui sera décodé, compris et retenu par ceux qui le recevront.

Bien qu'il insiste sur le **caractère actif du public**, il réfute toutefois les modèles idiosyncratiques (comme c'est le cas des programmes américains axés sur une approche des *Uses and Gratifications*) qui affirment que c'est en premier lieu les différences psychologiques individuelles qui déterminent les «lectures» que le public fait des messages des médias. Pour lui, ces «lectures» sont davantage **déterminées par l'appartenance socio-économique et par la position sociale qu'occupent les individus à l'intérieur de la société**. Il souligne de plus que, s'il est vrai que le public participe activement au processus de construction du sens social auquel le convient les médias, il n'en demeure pas moins cependant que le public dispose **d'un pouvoir limité** sur les médias:

> «Real men, women and children have little *direct* influence upon media texts and it is not even strictly accurate to say that popular media texts 'give people what they want' [...]

> Audiences, then, whilst often having an important influence, do not exert direct *power* in relation to media texts» (Masterman, 1986, p. 115).

Au contraire des chercheurs américains qui se réclament d'une perspective des effets et qui condamnent de manière générale ce rôle d'*Agenda Setting* des médias, Masterman ne trouve en soi rien de répréhensible au fait que les médias contribuent à déterminer l'agenda social en sélectionnant, en transformant et en reconstruisant les éléments de la réalité, puisque c'est précisément dans la nature même des médias que d'être engagés dans ce processus de production. Le problème que posent les médias tient, selon lui, au fait que ces derniers ne reconnaissent pas qu'ils exercent un tel processus de médiation, mais qu'ils essaient plutôt de **faire passer pour réel et objectivement neutre** ce qui n'est inévitablement que des «constructions partielles et sélectives» de la réalité qui nous entoure. C'est parce qu'ils réussissent à faire passer leur message comme le simple reflet de la réalité que les médias **exercent un pouvoir idéologique très puissant**:

> «For those who control and work in the media do not simply have the power to set agendas, provide explanations and construct their own versions of events. They have the much more significant power to project theses things as natural and authentic — simply part of the way things are» (*Ibid.*, p. 6).

L'enseignement critique aux médias que propose Masterman vise dès lors à aider le jeune à réaliser que **cette idée de transparence des médias est une mystifiante illusion**. Son modèle d'enseignement se présente comme un processus de démystification dans le sens très précis où l'entendait Roland Barthes dans *Mythologies*. La conception des médias comme fenêtres ouvertes sur le monde représente en effet pour Masterman un mythe qu'il faut dénoncer car, comme l'écrivait Barthes, le mythe organise «un monde sans contradiction», un monde où «les choses ont l'air de signifier toutes seules» (Masterman, 1983a).

Le concept d'idéologie est central dans la démarche d'enseignement que Masterman propose, car, pour lui, les médias ont un pouvoir idéologique très puissant précisément parce qu'ils

parviennent à présenter leurs messages comme des «paroles dépolitisées», comme «des points de vue qui ne présentent aucun point de vue»:

> «les enfants commencent à comprendre comment fonctionne l'idéologie dès lors qu'ils remettent en question ‹ce qui va de soi›, qu'ils entrevoient d'autres explications que celles du discours dominant, qu'ils peuvent réinsérer l'histoire, la lutte, la politique dans le processus de signification» (*Ibid.*, p. 210).

La toute première étape de ce processus de démystification passe, selon Masterman, par la prise de conscience par le jeune du caractère «problématique» que comportent tous les messages des médias. Afin d'habituer le jeune à s'interroger sur ce qui «semble aller de soi», Masterman a imaginé une série d'activités d'initiation qui portent sur la nature souvent ambiguë des images visuelles. Il explique ainsi dans *Teaching about Television* comment, en utilisant des images illustrant les phénomènes d'illusions visuelles, on peut déjà amener l'élève à réaliser que différentes «lectures» d'une même image sont possibles. Ces premiers exercices permettent de montrer que tous les messages des médias constituent des «représentations» de la réalité et non la réalité elle-même:

> «There will *inevitably* be differences, and sometimes major discrepancies, between the perceptions of any two people of the same visual evidence [...] They can establish at the outset of the course both the validity and significance of each student's perceptions, and the highly problematic nature of visual evidence» (Masterman, 1980, p. 40-41).

Masterman explique également de quelle façon les exercices de simulation réalisés à partir de matériel photographique, comme ceux qui ont été élaborés par l'ILEA (*Choosing the News, Teacher's Protest, The market, The Station*, etc.), peuvent servir à initier le jeune à la nature polysémique des images et l'amener à réaliser comment les médias s'y prennent pour déterminer le sens que prennent ces messages. Après avoir fait ces exercices, les élèves sont amenés à se pencher sur les particularités des différents types de messages que véhiculent les médias: «il faut procéder à la déconstruction en profondeur des textes pour mettre en évidence les procédés techniques qui aboutissent à la production du sens» (Masterman, 1983a, p. 206). Ainsi, à ses yeux, **tous** les contenus des médias valent la peine d'être étudiés: le journal télévisé, les émissions sportives, les

quiz et même les dessins animés. En cela, il adopte une des idées maîtresses de l'approche culturelle qui stipule que l'étude des médias doit aborder toutes les formes que prend la culture des médias. Masterman suggère même l'étude des «ouvertures» des émissions (ce qui précède les différentes émissions de télévision en leur servant de bandes-annonces). Il affirme que l'étude de ces «ouvertures» est même parfois plus révélatrice que l'étude de l'émission elle-même, car ces «ouvertures» résument de manière hypercondensée l'essence même de l'émission: «Title sequences are highly compact, almost purely visual in their impact, and encapsulate both the content of the show to follow and the mythology it is attempting to project» (Masterman, 1980, p. 67).

Selon Masterman, l'éducation aux médias ne doit pas se limiter seulement à l'étude des messages que diffusent les médias, elle doit également aborder l'étude des **pratiques sociales** à l'intérieur desquelles ces messages sont produits et diffusés. Par exemple, lorsqu'il aborde l'étude des entrevues télévisées, Masterman affirme que l'on ne doit pas «s'attarder exclusivement sur le contenu de l'entrevue elle-même, mais analyser aussi comment cette entrevue est présentée au téléspectateur, comment les images sont choisies par le réalisateur de l'émission» (Masterman, 1983a, p. 209). Il rejoint ici les positions de Hall qui affirme que l'étude des médias ne doit pas porter uniquement sur le contenu, mais qu'elle doit également englober l'analyse des pratiques sociales qui y sont associées. L'étude des différentes émissions doit ainsi rendre compte de «l'influence que l'équipe de prise de vues peut avoir sur l'événement présenté» tout comme elle doit révéler «les contraintes liées à la nécessité de produire des images et des sons d'une qualité ‹acceptable› et de ‹mettre en scène› des situations filmables» (*Ibid.*, p. 208).

La démarche critique que suggère le modèle d'enseignement de Masterman s'inspire de la méthode sémiologique barthésienne. Dans un premier temps, l'analyse des messages se fait à un **niveau dénotatif**: le jeune doit reconnaître la manière dont le message est présenté. Ce premier

niveau d'analyse doit permettre à l'élève de prendre conscience de la manière dont la télévision s'y prend pour nous communiquer du sens. Puis, le jeune est invité à s'interroger sur les interprétations que suggèrent les éléments qui composent les messages: c'est l'analyse au **niveau connotatif**. Finalement, l'élève est amené à découvrir quel est le sens qui vient coiffer les diverses interprétations que peut prendre le message. C'est en réunissant tous les fragments d'interprétation que comporte le message, que le jeune réalise que certains cadres interprétatifs et que certains points de vue s'imposent plus que d'autres. L'analyse débouche alors sur la prise de conscience des **dimensions idéologiques** des messages des médias, c'est-à-dire qu'elle révèle les idées et les valeurs sur lesquelles le message est fondé.

Pour Masterman, c'est la compréhension de la nature idéologique des médias qui peut seule conduire le jeune à développer véritablement son sens critique, car la compréhension du concept d'idéologie permet au jeune de réaliser que:

> «derrière le monde décrit par la télévision, se cachent des idées, des idées agissantes et controversées, nées dans un contexte historique et dans des situations de luttes concrètes, qui ont une fonction importante, un rôle à remplir et qui produisent en conséquence des effets matériels considérables qu'il convient de souligner» (Masterman, 1983a, p. 210-211).

Il ressort ainsi de manière évidente que le modèle d'enseignement de Masterman aborde l'éducation critique aux médias dans une perspective théorique analogue à celle que proposent les études culturelles britanniques. Masterman dénonce d'ailleurs ouvertement les autres approches théoriques qui ont été privilégiées jusqu'à présent. Il critique ainsi vertement l'étude des médias selon une perspective esthétique. La difficulté d'en arriver à s'entendre sur des critères esthétiques bien précis a, selon lui, clairement mis en évidence qu'une telle démarche ne pouvait conduire qu'à un échec certain:

> «It has therefore, been difficult for anyone — students, teachers or media critics and 'experts' — to make evaluative judgements about media with anything other than a wholly unfounded confidence or superious authority» (Masterman, 1986, p. 59).

Il souligne également que de nombreux doutes subsistent quant à la pertinence même d'appliquer des critères d'évaluation esthétiques à de nombreuses productions mass-médiatiques comme les nouvelles télévisées, les photos d'actualité et la publicité. L'approche esthétique conduit toujours, selon lui, à la condamnation de la culture des médias au nom d'une vision élitiste de la culture.

Il rejette tout autant les modèles d'enseignement centrés sur l'analyse des valeurs. La fameuse question des valeurs que véhiculent les médias doit demeurer pour lui un élément secondaire dans l'éducation critique du jeune. Il estime, en effet, qu'accorder une attention particulière à la découverte des valeurs intrinsèques que véhiculent les messages des médias, c'est laisser de côté l'analyse des aspects fondamentaux qui concernent le contexte de production dans lequel les messages sont produits et c'est faire abstraction des conditions dans lesquelles ces messages sont perçus par les différents publics des médias. Fonder un programme d'éducation aux médias sur l'analyse des valeurs (comme le proposent les programmes américains centrés sur l'étude des effets), équivaut, selon lui, à poser de manière naïve l'existence d'une notion transcendante de la valeur sur laquelle pourrait s'établir un consensus général. De plus, centrer l'initiation aux médias sur l'analyse des valeurs n'amène nullement le jeune à mieux comprendre comment sont produits, diffusés et perçus les messages des médias:

> «[the value question] should be moved from centre-stage in order to facilitate our chief objective: increasing our students's *understanding* of the media — of how and in whose interests they work, how they are organised, how they produced meaning, how they got about the business of representing 'reality' and how those representations are understood by those who receive them» (Masterman, 1986, p. 61).

4.2.4.2. Le matériel didactique du British Film Institute: *Selling Pictures*

Le programme développé par le British Film Institute (BFI) a été conçu pour les élèves de la fin du secondaire (British Film Institute, 1983). Le programme comporte trois sections: 1. *L'image et le public*, 2. *Les producteurs d'images* et 3. *L'image et les stéréotypes*. La première et la troisième section sont présentées dans le manuel à l'intention des enseignants, *Selling Pictures Teachers's Booklet*. La deuxième section est constituée d'un livret destiné aux élèves, *The Companies You Keep*. Le matériel du BFI comporte également une série de photographies extraites de magazines britanniques à grand tirage.

Selling Pictures ne se veut pas un programme complet d'enseignement aux médias. Le matériel se limite à l'étude d'un aspect bien particulier des médias, soit celui des représentations stéréotypées que les médias britanniques proposent de certains groupes d'individus. Le corpus d'analyse que propose *Selling Pictures* pour l'étude des stéréotypes est constitué de photographies illustrant la page de couverture de magazines populaires qui s'adressent particulièrement à une clientèle féminine (Cosmopolitan, Woman, Mother & Baby, Romance, etc.) et à une clientèle masculine (Motors, Easyriders, Mayfair, etc.), de même que des représentations stéréotypées que la presse britannique diffuse à propos de certains groupes ethniques.

Le programme suggère à l'enseignant une série de questions regroupées autour de thèmes particuliers du genre: quels types de femmes ou d'hommes sont représentés sur la page de ces magazines?, comment sont-ils(elles) présenté(e)s, quel est leur habillement, leur coiffure, etc.? quelles conceptions de la féminité et de la masculinité véhiculent ces images?, quelles idées les compagnies qui produisent ces images entretiennent-elles à propos des hommes ou des femmes?; quelles images des Argentins ont véhiculé certaines représentations stéréotypées diffusées dans les journaux durant la guerre des Malouines?

Les concepteurs de *Selling Pictures* affirment dès le départ que l'étude des images ne peut à elle seule permettre aux jeunes de comprendre véritablement la nature des stéréotypes: «Our contention in producing this material is that stereotyping cannot be understood through the study of visual evidence alone» (*Teacher's Booklet*, p. 1). L'énoncé de ce postulat a naturellement des implications très importantes quant à la manière dont les auteurs envisagent l'étude des stéréotypes. Leur démarche se situe ainsi à l'antipode de celle que proposent par exemple les programmes américains centrés sur une approche des effets. Dans les programmes développés par les Singer, le SEDL et l'Université de Boston, l'initiation critique du jeune à l'égard des représentations stéréotypées consiste essentiellement à lui apprendre à reconnaître la présence de stéréotypes afin qu'il réalise que ces modèles de représentations ne sont pas socialement acceptables. En contrepartie, ces programmes suggèrent au jeune des modèles alternatifs de comportement qui, eux, ne comportent ni préjugés, ni stéréotypes. Les programmes américains ne s'interrogent toutefois nullement sur les raisons de la présence des stéréotypes dans les messages des médias ou encore sur la manière dont ils sont construits par les médias. Ils s'en tiennent toujours exclusivement **à l'analyse des contenus des messages**. L'approche du BFI est au contraire centrée sur **l'étude du processus** par lequel les médias produisent et diffusent certains types de représentations stéréotypées. Selon les chercheurs britanniques, se limiter à la découverte et à la dénonciation des stéréotypes que véhiculent les messages des médias, équivaut en fait à occulter la question fondamentale qui concerne les raisons de la présence des stéréotypes dans les médias:

> «We assert that a stereotype cannot be fully understood by examining a single instance, any more that the Western genre could be understood by seeing one film. Stereotypes are concepts, held by groups, wich are constructed and maintained through many different discourses. A single advertisement, or one character in a TV program, cannot easily be discussed as 'a stereotype'. It may be an instance of the ongoing process of stereotyping, but it is also fixed in its particular form and context» (*Ibid.*, p. 18).

Ainsi, avant même d'aborder l'étude des stéréotypes en tant que telle, le programme veut amener le jeune à s'interroger sur la manière dont les médias construisent leurs messages en

fonction de publics particuliers. La première section aborde donc l'étude de la composition des différents publics des médias: 1. *Image et public.* L'élève est initié à l'étude des codes et des conventions qui régissent la façon dont les médias représentent certains groupes d'individus dans la société: les hommes, les femmes, les minorités ethniques, etc. «Systems of representation and of the public circulation of images contribute to the process of stereotyping, so these must also be considered» (*Ibid.*, p. 1).

Si les concepteurs du programme ont choisi comme corpus d'analyse des exemples de couvertures de magazines à grand tirage, c'est parce que ce type de représentations, où l'on nous propose des femmes et des hommes, permet de mettre en évidence l'importance du public dans le processus de production et de diffusion des images diffusées par les médias. Les chercheurs du BFI entendent ainsi démontrer que les médias construisent leurs représentations en fonction de publics bien particuliers. En raison de la concurrence féroce que se livrent les magazines à grand tirage pour s'arroger une clientèle de lecteurs, les images qui figurent en page de couverture cherchent avant tout à s'attirer un public, en le définissant: «magazine covers are more like packaging, but as well as indicating something about their contents, they also have to designate their audiences immediately and directly» (*Ibid.*, p. 2).

Selling Pictures ne demande pas à l'élève d'évaluer personnellement les images stéréotypées véhiculées dans les médias, comme c'est le cas pour tous les programmes américains centrés sur l'étude des effets. Il souhaite au contraire amener le jeune à s'interroger sur: la manière dont ces images sont construites; qui les construit; quelles conceptions de la féminité ou de la masculinité véhiculent ces représentations; en fonction de quels publics ces images sont-elles produites et comment sont-elles perçues et interprétées par les différents publics auxquels elles sont destinées. Les auteurs estiment que ce n'est qu'après avoir compris la nature du processus qui conduit à la construction et à la diffusion des représentations stéréotypées que le jeune peut aborder

l'étude de cas particuliers de stéréotypes: Section 3. *Image et stéréotypes*. Ce n'est ainsi que dans la troisième section que le programme amène le jeune à étudier différents exemples de stéréotypes.

De manière générale, le programme du BFI vise à faire prendre conscience au jeune du fait que la production et la diffusion par les médias de représentations stéréotypées de certains groupes d'invidus s'opèrent non seulement dans un processsus de catégorisation mais également dans un processus d'évaluation:

> «Stereotyping is such a *process of categorisation*, but, at the same time, it is a *process of evaluation*. Stereotyping does not just offer categories for describing people; it suggests an attitude to be taken towards the group of people categorized» (*Ibid.* p. 18).

Les concepteurs du programme affirment que les stéréotypes véhiculés dans les messages des médias ont **une très grande influence** sur la formation de l'opinion publique, ils déterminent dans une large mesure la relation que les différents groupes sociaux établissent entre eux: «So stereotyping is a process that constructs a relationship between two groups in which one categorises and evaluates the other» (*Ibid.*, p. 18). L'objectif premier du programme est d'amener le jeune à réaliser que les stéréotypes s'inscrivent dans un **processus social**, qu'ils prennent place à l'intérieur **des relations de pouvoir** entre les différents groupes sociaux. Pour les chercheurs, les stéréotypes représentent un **danger réel pour la société**. Ils constituent le moyen par lequel certains groupes assurent leur domination. La présence de stéréotypes rend en effet difficile, selon eux, d'imaginer des rapports sociaux différents de ceux qui caractérisent l'organisation sociale actuelle: «Powerful stereotyping makes the possibility of other self-definitions difficult to imagine, let alone bring about; most stereotyping preserves the *status quo*» (*Ibid.*, p .20).

Pour les concepteurs du programme, en produisant et en diffusant des représentations stéréotypées de certains groupes sociaux, les médias opèrent un travail idéologique très important. Ils affirment, tout comme Masterman, que les médias exercent en fait **un pouvoir idéologique très**

puissant: celui de faire passer pour naturel et universel, une vision nécessairement limitée et subjective du monde. En produisant et en diffusant leurs représentations stéréotypées, les médias contribuent, selon eux, à favoriser la circulation des idées dominantes dans la société: «Furthermore, stereotyping often makes this dominant view seem to be the only view, 'natural' or 'normal' and not the result of a systematic process of construction» (*Ibid.*, p. 19).

Selon les auteurs, les stéréotypes sont ainsi perçus avant tout comme des instruments au service d'un ordre social qui favorise les rapports inégalitaires:

> «Stereotyping develops around the issue of *power*. Groups hold stereotypes of other groups with whom there is an actual, or possible, struggle about dominance and subordination [...] Stereotyping is one way of making sure that relationships *seem natural* — to the advantage of the group doing the stereotyping, the group benefitting from the present social arrangements» (*Ibid.*, p. 19).

Le modèle d'enseignement que propose *Selling Pictures* vise donc à faire prendre conscience au jeune du **caractère idéologique du processus qui conduit les médias à produire et à diffuser des représentations stéréotypées**. À l'instar de Masterman, les chercheurs du BFI considèrent les médias avant tout comme **des systèmes symboliques qui contribuent à déterminer le sens social**. De ce fait, ils ne s'intéressent pas à l'influence que peut exercer sur l'individu tel ou tel stéréotype en particulier — comme c'est le cas pour les programmes américains centrés sur une appproche des effets — ils s'emploient plutôt à révéler les implications sociales de ce phénomène; leur démarche s'inscrit donc nettement dans une perspective sociale: «Powerful groups tend to ensure that stereotyped views of subordinate groups gain wide circulation — this the kind of stereotyping on wich we concentrate in this study» (*Ibid.*, p. 19). Les auteurs affirment d'ailleurs que les médias ne s'adressent pas à nous en tant qu'individus, mais qu'**ils nous interpellent toujours comme public** (*audience member*). C'est aussi en tant que public que nous sommes engagés activement dans une constante négociation avec les médias en vue de déterminer le sens social. Pour les chercheurs, la relation que nous entretenons avec les

une dynamique très complexe: «this process of negociating a language in which to re-present and re-inforce certain concerns to a series of self selecting audiences is a complex one» (*Ibid.*, p. 5).

Selon les chercheurs britanniques, les stéréotypes ont toujours des conséquences négatives. En parlant de la manière stéréotypée dont les médias représentent les femmes, les auteurs affirment ainsi que même les représentations non dévalorisantes sont tout aussi inacceptables que les représentations sexistes:

> «Are stereotypes always negative? Isn't the madona or virgin, for instance, a positive stereotype of a woman? Our answer is that even these are negative because: 1. they place women only in relation to men; 2. they foster a limitation on the identity of a group no matter what the group itself wishes. In consequence, such stereotyping makes it more difficult to recognise the subordinate, or less powerful, position of women in society» (*Ibid.*, p. 19).

La manière dont le programme britannique aborde l'étude des médias est également très éloignée de la conception des programmes américains qui adoptent l'approche des *Uses and Gratifications* et qui considèrent les stéréotypes comme une sorte de raccourci souvent très utile, qui permettent notamment à la télévision de camper rapidement les personnages en nous les rendant immédiatement familiers. Pour les chercheurs du BFI, toutes les formes de représentations stéréotypées sont dangereuses parce qu'elles encouragent, sous une forme ou sous une autre, le maintien des inégalités sociales. Selon eux, la culture que véhiculent les médias est une culture oppressante qui limite la possibilité qu'ont les individus et les groupes de s'épanouir librement:

> «We think that people should be able to see *and also define* themselves as members of a class, group or sex and to see positively what they have in common with other members of that group without seeking to dominate or subordinate other groups» (*Ibid.*, p. 20).

Les chercheurs du BFI affirment, avec Masterman, que les médias ne sont pas de simples courroies de transmission des idées et des valeurs de la classe dominante. Ils affirment que les médias sont aussi le lieu de luttes, de conflits et de tensions comme en témoignent les messages des médias qui reflètent souvent ces contradictions: «Representation and stereotyping are contested

and contradictory areas» (*Ibid.* p. 1). Ainsi, dans la deuxième section, *Les producteurs d'images*, lorsqu'ils décrivent la manière dont les agences de publicité produisent et diffusent leurs images publicitaires, les auteurs font état des tensions qui existent entre les créateurs des messages et ceux qui dirigent les campagnes publicitaires.

Dans cette deuxième section, les auteurs abordent également, par l'intermédiaire du manuel destiné aux élèves, *The Companies You Keep*, la question des rapports entre l'organisation économique de l'industrie des médias et le type d'images que produisent et diffusent les médias. Cette section entend démontrer au jeune qu'il existe **un lien direct entre les images que diffusent les médias et l'organisation économique de l'industrie des communications**: «We suggest that the need to ensure profits tends to mean that certain types of images get a wider circulation than others» (*Ibid.*, p. 15).

Le manuel destiné aux élèves se divise lui aussi en trois sections. La première présente au jeune, sous forme d'une bande dessinée, des informations abondantes sur l'organisation économique d'une des plus grandes compagnies britanniques œuvrant dans le domaine des communications: le groupe Thorn/EMI. Les deux autres sections présentent des exemples de campagnes publicitaires. La première s'adresse à un public de femmes: elle porte sur les stratégies publicitaires entourant la promotion d'un cosmétique. La deuxième vise un public masculin: on y fait la promotion d'une marque de bière. Ces deux exemples visent à démontrer au jeune comment sont produites et diffusées les représentations stéréotypées des femmes et des hommes. Les chercheurs entendent prouver que certains types de représentations des hommes et des femmes ont une plus grande circulation dans la société à cause de l'organisation économique de l'industrie et que ces images peuvent ainsi plus facilement s'imposer comme les idées dominantes dans la société.

Avec *The Companies You Keep*, on assiste à un déplacement de la perspective théorique des chercheurs dans leur manière d'aborder l'éducation critique du jeune. Empruntant les thèses marxistes traditionnelles du courant critique, les chercheurs du BFI affirment que c'est l'infrastructure économique qui détermine, pour l'essentiel, le type de messages qui sont produits et diffusés par les médias. Une telle affirmation vient toutefois contredire la démarche qu'avaient jusqu'à présent défendue les chercheurs; dans la section qui porte sur les campagnes publicitaires, les auteurs affirment pourtant explicitement que les messages des médias sont avant tout le résultat de tensions et de conflits qui existent à l'intérieur même des médias et qu'ils sont donc très loin de simplement refléter l'organisation économique de l'industrie des médias. Dans la critique qu'il fait de cette section du programme, Len Masterman souligne que *The Companies You Keep* ne réussit nullement à démontrer de manière satisfaisante l'existence de ce lien direct entre l'infra-structure économique et la production et la diffusion des messages des médias et que cette prise de position théorique tend à faire oublier que les médias disposent de nos jours d'une assez grande autonomie à l'égard de ceux qui les possèdent:

> « The authors of The *Companies You Keep* are caught, as we all are, in the central paradox wich bedevils this area of media studies. On the one hand they wish to draw attention, quite properly, to the significance of power relations, of economics, on interlooking business interests, and of the overriding importance of the profit motive within the cultural industries. On the other, these are *structural* influences whose effects are frequently covert and widely diffused, so that the authors are not able, to their own satisfaction, to draw direct and specific connections between them and the media texts we consume [...] We have to recognize, as always, that media institutions are sites for struggle between conflicting interests, and that ownership/management power is not absolute, monolithic or uncontested » (Masterman, 1986, p. 74).

Si l'on fait exception de cette section du programme — qui a, par ailleurs, le mérite de faire ressortir clairement la difficulté d'aborder, dans le cadre de l'enseignement aux médias chez les jeunes, la question des liens entre l'organisation économique des médias et leur production culturelle — *Selling Pictures* adopte la même perspective théorique que le modèle d'enseignement développé par Len Masterman.

TABLEAU SYNTHÈSE

L'APPROCHE CULTURELLE

1) ***Teaching about Television, Teaching the Media*** **(Len Masterman)**

2) ***Selling Pictures*** **(Bristish Film Institute)**

*** la perception du public:**

Les programmes établissent que l'individu participe activement au processus de création du sens social auquel le convient les médias. Reconnaissant le caractère actif du public, on affirme que l'individu perçoit de manière différente les messages des médias. On considère, à l'instar des recherches qui adoptent une perspective culturelle, que la lecture que l'individu fait des messages des médias est plus largement déterminée par son appartenance sociale que par des différences psychologiques individuelles comme le prétend le modèle des *Uses and Gratifications*. On affirme que les médias, bien qu'ils privilégient un sens particulier dans leur manière de faire signifier leurs messages, ne peuvent toutefois jamais être certains de la manière dont ceux-ci seront perçus et interprétés; différentes lectures demeurent toujours possibles pour le récepteur. Le contenu des programmes s'emploie à établir le caractère actif du public en amenant le jeune à confronter différentes lectures d'un même message.

*** l'influence des médias:**

Les programmes stipulent que les médias exercent une influence très puissante dans les sociétés modernes, car ils déterminent, en grande partie, le sens social; ils nous disent ce qui est important dans la société, ce qui mérite notre attention, ils influencent donc profondément notre perception du monde. Partageant les postulats théoriques de l'approche culturelle, les programmes affirment que les médias réussissent à faire passer pour naturelle, objective et universelle leur vision nécessairement subjective du monde. C'est en ce sens que l'on considère que les médias disposent d'un pouvoir idéologique très puissant. On estime que ce pouvoir idéologique représente une grande menace pour l'individu qui est amené à confondre la réalité objective avec les points de vue subjectifs soutenus par les médias. Le contenu du programme est ainsi centré sur une démarche qui vise à faire prendre conscience aux jeunes des mécanismes par lesquels les médias cherchent à imposer leur vision du monde comme une position objective.

• la culture véhiculée par les médias:

Les programmes affirment que les médias sont partie intégrante d'un vaste système d'interaction symbolique. On considère dès lors que la culture des médias constitue avant tout une manifestation symbolique des rapports qui s'établissent entre les individus, les groupes et les classes sociales, dans un contexte sociopolitique particulier à un moment précis de l'histoire. Toutes les productions culturelles des médias sont perçues comme étant dignes d'intérêt et valent donc la peine d'être étudiées, leur analyse permettant en effet de saisir la dynamique de la société qui les produit. Le contenu du programme aborde donc sans distinction l'étude des différentes productions médiatiques, même celles qui paraissent à première vue anodines. Ce qui est fondamental ici, c'est l'analyse du processus par lequel ces productions symboliques signifient, soit la façon dont s'articulent, de manière signifiante, les codes et les règles qui fondent le langage particulier des médias.

• l'image de la réalité diffusée par les médias:

Les programmes stipulent que les médias altèrent la réalité qu'ils rapportent. On affirme que les médias sont activement engagés dans un processus de construction de la réalité. Adoptant les positions théoriques de l'approche culturelle, on considère que l'image de la réalité diffusée par les médias n'est ni le reflet de la réalité objective, ni une fausse image du monde qui véhiculerait les idées dominantes. Elle témoigne des tensions et des conflits que se livrent les intérêts contradictoires dans la société. Considérant que les médias cherchent à présenter l'image de la réalité qu'ils diffusent comme le simple reflet objectif du réel, on affirme que les médias s'inscrivent dans un processus de mystification. La démarche de ces programmes vise dès lors à proposer une analyse sémiologique des messages afin de révéler le sens caché qu'ils véhiculent.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Les résultats de notre analyse nous permettent d'établir l'existence d'une filiation théorique très nette entre les programmes d'éducation aux médias et les grands courants de la recherche sur la communication de masse. Au-delà de cette question sur les liens théoriques entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche, un autre aspect influence cependant de manière déterminante l'orientation de la recherche dans le domaine de l'éducation aux médias. Cet aspect, à la base même de toute démarche d'éducation aux médias, concerne **la conception que les chercheurs se font de l'esprit critique** que doit chercher à favoriser l'enseignement critique aux médias. Nous traiterons de cet aspect dans la conclusion du présent travail.

La réflexion autour de la recherche des conditions pouvant favoriser le développement d'une attitude plus critique du jeune aux médias est fondamentale. C'est en effet la poursuite de cet idéal qui confère, en définitive, aux expériences d'éducation aux médias leur caractère particulier et nous amène à les considérer comme faisant partie d'une discipline relativement autonome. Or, si l'on aborde l'analyse des programmes d'éducation aux médias sous l'angle de leur prise de position à l'égard de cet idéal de l'esprit critique, on constate qu'au-delà de leurs différences, les programmes américains et européens se regroupent en deux conceptions bien déterminées quant à leur façon d'envisager l'éducation aux médias. Les programmes américains favorisent une approche centrée sur **l'étude de la spécificité des médias**, tandis que les programmes européens privilégient une approche axée sur **l'analyse du processus de la communication de masse**.

5.1 Le modèle américain: l'étude de la spécificité des médias

Aux États-Unis, le mouvement en faveur de l'éducation aux médias a donné naissance à un nouveau domaine d'investigation scientifique qui s'est polarisé autour du concept de *media literacy*. On traduit habituellement par «alphabétisation» le terme anglais *literacy* (Hitchens, 1984). Toutefois, la notion d'«alphabétisation» aux médias rend mal le sens que prend en anglais l'expression *media literacy*. Pour les chercheurs américains, ce concept va bien au-delà de la simple idée d'alphabétisation, il véhicule autant l'idée d'une **meilleure compréhension** que d'une **utilisation plus judicieuse** des médias par l'individu. On estime, en effet, que l'apprentissage des codes et des conventions qui régissent le langage des médias — dans le cas de la télévision; la spécificité du langage audio-visuel — doit permettre «aux citoyens de mieux maîtriser l'usage» qu'ils font des médias (Hitchens, 1984, p. 319).

Le concept de *media literacy* repose sur la conviction qu'il existe des éléments spécifiques aux médias — un langage composé de symboles agencés selon une syntaxe particulière — sur lesquels doit porter en priorité l'enseignement, si l'on veut rejoindre l'objectif central de la démarche qui est de favoriser l'émergence de l'esprit critique du jeune:

> «In critical reading skills, listening skills, or televiewing skills — is an aknowledgement that the medium of presentation is an integral part of the message. It also implies that there are elements of grammar, syntax, symbols, and meaning wich are *medium-specific* and wich presumably can be taught» (Anderson, 1980, p. 64, nous soulignons).

Les chercheurs américains considèrent ainsi qu'il est tout à fait possible d'en arriver à élaborer des programmes qui établissent de manière précise, en fonction naturellement de l'âge des jeunes auxquels on s'adresse, quels sont les aspects du média qui doivent être abordés en vue de favoriser l'émergence de l'esprit critique du jeune. La recherche américaine dans le domaine de l'éducation aux médias se présente ainsi comme une démarche dont l'objectif est de concevoir des

programmes d'enseignement **complets et définitifs** — on pourrait même parler de programmes idéaux — qui peuvent garantir hors de tout doute l'émergence d'une attitude vraiment critique du jeune à l'égard des médias. La plupart des programmes ont d'ailleurs fait l'objet d'une évaluation qui visait à vérifier sur le terrain, auprès des jeunes comme des enseignants, la validité de leur modèle d'enseignement. D'une manière générale, on peut décrire l'approche américaine comme une démarche qui conduit à l'élaboration de **modèles « fermés » d'éducation aux médias**. Dans le cas des Singer et du WNET/Thirteen par exemple, le programme va même jusqu'à préciser mot à mot ce que l'enseignant doit dire en classe. Le programme du WNET/Thirteen va encore plus loin en spécifiant même les réponses que l'enseignant doit accepter comme valables de la part de l'élève lorsqu'on l'interroge sur différents aspects des médias !

Comme nous avons pu le constater dans notre analyse, les chercheurs américains sont toutefois loin de s'entendre sur ce que doivent comporter idéalement les programmes d'enseignement aux médias. Les programmes développés aux États-Unis se caractérisent cependant par le caractère **hautement prédictif de leurs contenus**. En effet, si l'on parvient à déterminer à quels courants de la recherche sur la communication de masse se rattachent les chercheurs, il devient dès lors assez facile de prédire le contenu des programmes qui seront développés. On peut, par exemple, assez aisément établir que les programmes qui adoptent une approche des effets seront avant tout centrés sur l'établissement des contenus des médias qui peuvent avoir un effet négatif sur le développement de la personnalité de l'enfant. Ces programmes aborderont prioritairement les questions de l'influence de la violence, des stéréotypes et des comportements anti-sociaux présentés dans les messages des médias. On peut également prédire qu'une place importante sera consacrée à la présentation de modèles alternatifs destinés à contrer les effets potentiellement négatifs que comportent les contenus des médias.

Dans le cas des chercheurs qui privilégient une approche des *Uses and Gratifications*, les programmes accorderont inévitablement une place prépondérante à l'étude de la relation que l'individu entretient avec les médias. Ils s'efforceront de faire prendre conscience aux jeunes des motivations qui guident leur comportement en tant que consommateurs des médias. Quant aux questions concernant les valeurs véhiculées par les médias, ou encore l'influence négative de certains contenus sur l'individu, elles seront ou bien totalement ignorées ou abordées de manière secondaire.

On constate généralement que, pour les chercheurs américains, l'avènement d'une société dominée par les grands médias de masse et tout particulièrement par la télévision exige une nouvelle forme «d'alphabétisation» capable d'aider le citoyen à comprendre et à interpréter adéquatement les messages que lui proposent les médias:

> «Sight seems more 'natural' than language, an acquired skill, and thus seems to require no study or undestanding. However, when what we see and sense is translated into surrogates by the new technology, then the need to explore the visual syntax by which attention is tied to expression and it to interpretation becomes apparent» (Boston University, *Television Literacy*, 1981, p. i).

Selon les chercheurs, la philosophie qui anime le mouvement en faveur du *media literacy* s'inscrit parfaitement dans la conception libérale de l'éducation que privilégie le système d'enseignement américain. L'éducation aux médias est envisagée comme un complément à la formation que reçoit déjà le jeune dans le cadre des matières scolaires traditionnelles. Elle est assimilable aux autres types de formations académiques connexes que reçoit le jeune à l'école: «An art critic needs 'visual literacy'; a music critic needs 'aural literacy'; and a television critic needs what some analysts describe as 'television literacy'» (*Ibid.*, p. 4). Anderson et Ploghoft considèrent, pour leur part, que les objectifs de leur programme d'éducation critique à la télévision s'inscrivent dans le même esprit que ceux que poursuivent les autres matières scolaires: «First the major objectives of critical viewing skills instruction share a commun psychological basis with the

major objectives of the language arts and with selected objectives of social studies» (Anderson et Ploghoft, 1982, p. 25). Tous les programmes américains insistent sur l'importance d'intégrer l'éducation aux médias dans l'enseignement scolaire existant et ils s'efforcent d'écarter toute impression qui pourrait laisser supposer que cette nouvelle discipline propose une démarche tant soit peu «révolutionnaire»: «The instructional design is such that the teacher will readily recognize most viewing skills and concepts as traditional reading/language arts skills» (WNET/Thirteen, 1980, p. 10). Certains auteurs vont même jusqu'à retracer l'origine de la démarche que poursuit l'éducation aux médias aux sources même de la tradition de la Grèce antique!:

> «Purposeful viewing and critical analysis are a heritage that can be traced to classical Greek thought (Dondis 1979). Rather than fall victim to a persuasive commentator, we should analyze, evaluate, and compare the message offered by television. As Plato wrote in the Republic (Book VII):
>
> > If simple unity could be adequately perceived by sight or by any other sense, then there would be nothing to attract towards being; but when there is some contradiction always present, and one is the reverse of one and involves the conception of plurality, then thought begins to be aroused within us, and the soul perplexed and wanting to arrive at a decision asks, What is absolute unity?» (Corder-Bolz, 1980, p. 91).

5.2 Le modèle européen: l'analyse du processus de la communication de masse

La démarche de l'éducation critique aux médias est intimement liée pour les chercheurs européens à l'idée d'une meilleure compréhension du processus global de la communication de masse. L'étude de la spécificité des médias revêt à leurs yeux un caractère relativement secondaire. Ce qui est central pour eux, c'est l'analyse de la dynamique sociale à l'intérieur de laquelle s'inscrivent les médias. L'idéal de l'esprit critique est ici envisagé dans le sens d'une prise de conscience par le jeune, des liens qui existent entre les médias et les différentes sphères de l'activité sociale, politique, économique et culturelle. Selon la perspective européenne, ce n'est pas ce qui différencie les médias qui est le plus important, c'est ce qui les rassemble autour de fonctions sociales communes. Selon les chercheurs européens, l'éducation aux médias constitue **une seule démarche** d'investigation qui peut avoir **différents objets d'étude.**

Dans le cas du programme du Centre d'Initiation aux Mass-Media de Fribourg, c'est l'analyse du processus par lequel les médias contribuent à réduire la polysémie de leurs messages qui est au cœur de la démarche d'initiation critique du jeune. L'étude de la spécificité des médias constitue une préoccupation très marginale. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le programme ne parle pas de la télévision et qu'il n'aborde que brièvement l'étude de la presse écrite et du cinéma. Les concepteurs du programme considèrent que l'image publicitaire et la bande dessinée peuvent tout aussi bien convenir pour l'étude du processus par lequel les médias réduisent le sens de leurs messages et parviennent ainsi à uniformiser la perception que l'individu se fait du monde qui l'entoure.

La recherche britannique envisage également l'éducation critique du jeune par l'intermédiaire de son initiation au processus de la communication de masse. Dans *Selling Pictures*,

le personnel du British Film Institute aborde l'étude du **processus de représentation** des médias en utilisant du matériel photographique qui a surtout valeur d'exemple et qui peut très facilement être substitué par d'autres types de messages: «Most of the images in the pack relate to gender stereotyping, but the emphasis is on understanding stereotyping as a process rather than a collection of examples» (British Film Institute, 1983, p. 1).

Pour sa part, Len Masterman, après avoir privilégié l'étude de la télévision, en est finalement arrivé à la conclusion qu'il valait mieux aborder l'analyse du processus de la communication en étudiant les médias dans leurs interrelations si l'on voulait rester fidèle à la philosophie même de l'éducation aux médias. Ce qui importe, selon lui, c'est d'offrir au jeune une méthode d'investigation, un mode d'appréhension lui permettant de devenir un consommateur critique autonome, c'est-à-dire capable d'appliquer à d'autres situations ce qu'il a appris dans le cadre de l'enseignement sur les médias:

> «The really important and difficult task of the media teacher is to develop in pupils enough self-confidence and critical maturity to be able to apply critical judgements to mediatexts *which they will encounter in the future*» (Masterman, 1986, p. 24).

Masterman, au contraire des chercheurs américains, soutient que les programmes d'éducation aux médias doivent être **le moins directif** possible dans leur manière de suggérer une démarche d'enseignement critique. C'est à l'enseignant qu'il revient, selon lui, de déterminer quels seront les objectifs et le contenu de cet enseignement. Il affirme que le contenu du programme doit demeurer le plus souple possible afin de pouvoir s'adapter aux situations particulières qu'est appelé à rencontrer l'enseignant:

> «Syllabus should seek, rather, to define the processes and principles wich will enable students to stand as quicky as possible on their own two critical feet [...] *Content*, in particular, needs to be thought of, *not as an end in itself*, but as a means to developing critical autonomy, and not submerging it. *A good deal of the content of an effective media course, then, will not be predictable.*» (Masterman, 1986, p. 25, nous soulignons).

La conception que les Britanniques se font de la manière dont doivent être conçus les programmes d'éducation aux médias est donc aux antipodes de celle des Américains. Masterman rejoint d'ailleurs en cela tout le mouvement britannique d'éducation aux médias qui s'emploie depuis des années à produire différents types de matériel pédagogique qui aborde l'étude de certains aspects du processus global de la communication de masse. Ainsi, les exercices de simulation conçus par l'Inner London Education Authority abordent l'étude de certains aspects particuliers de l'univers des médias: le montage (*The Market*), le suspense (*The Visit*), la manière dont la presse écrite structure ses reportages (*Teacher's Protest*), etc. Le British Film Institute produit pour sa part du matériel consacré à l'étude des différents genres cinématographiques comme les westerns et les films d'épouvante, ou encore il propose l'analyse du processus de la production et de la diffusion des représentations stéréotypées dans les images des médias (*Selling Pictures*) et l'étude de la manière dont on perçoit et on interprète les images diffusées par les médias (*Reading Pictures*).

Les programmes européens se présentent ainsi davantage comme des **modèles ouverts**. Les chercheurs n'entendent nullement élaborer un programme complet et définitif d'éducation critique aux médias. Au contraire, ils considèrent l'éducation aux médias comme une discipline en **constante évolution** qui ne saurait être enfermée dans un programme d'enseignement rigide.

À la différence des chercheurs américains, les Européens considèrent l'éducation aux médias comme une discipline essentiellement différente des autres matières scolaires. La pratique de l'éducation aux médias vient remettre en question la conception traditionnelle de la formation scolaire du jeune et elle exige, de ce fait, une nouvelle pédagogie. C'est ainsi que le modèle suisse affirme, en guise d'introduction à son programme, que cet enseignement doit susciter de nouvelles façons d'envisager la relation maître-élève:

> «Il existe une pratique pédagogique qui consiste à appliquer à des objets nouveaux de l'éducation des pratiques pédagogiques anciennes. Le cours d'initiation aux médias ne doit pas être ajouté purement et simplement à la classe traditionnelle. Dans une vision idéale, il faudrait que l'ensemble de la pratique pédagogique soit transformée» (Centre d'Initiation aux Mass-Media, 1984, p. 1).

Il en va de même pour Masterman pour qui l'éducation critique aux médias doit chercher à transcender les connaissances que le jeune acquiert dans les matières scolaires traditionnelles:

> «A central aim in television teaching is demystification [...] but [...] to attempt to achieve this within a content-oriented, teacher-dominated, examination-assessed structure which itself goes unexamined is to be peculiarly perverse [...] it follows that the content of any course aiming at demystification must include an examination of the educational process itself» (Masterman, 1980, p. 26).

Pour le Centre d'Initiation aux Mass-Media de Fribourg comme pour Masterman, si l'éducation aux médias exige une nouvelle démarche pédagogique, c'est parce que devant les médias, l'élève et le maître sont dans un rapport égalitaire. Aucun des deux ne détient les clefs du savoir, ils doivent apprendre au contraire à décoder ensemble les messages des médias.

Le programme suisse affirme ainsi que la pédagogie de l'enseignement sur les médias doit permettre au jeune d'exprimer librement ses opinions envers les messages des médias:

> «Le maître doit respecter et privilégier ce rapport égalitaire afin de corriger la toute-puissance de l'émetteur. Le contact vierge de l'élève avec le document audio-visuel brise donc une tradition pédagogique qui veut que le maître s'interpose [...] ce cours a été conçu de manière à motiver l'élève à l'expression personnelle» (Centre d'Initiation aux Mass-Media, 1984, p. 1-2).

Masterman s'inspire, pour sa part, d'une démarche pédagogique qui puise à même la théorie et la pratique de la pédagogie de la conscientisation critique développée par le théoricien sud-américain, Paolo Freire:

> «Intelligence, knowledge and what counts of knowledge, the function of examinations, streaming, and the nature of subjects should all be subjects not of forced and predetermined discussion, but of serious analysis as they arise from the concrete situations within which students and their teachers find themselve» (Masterman, 1980, p. 26).

5.3 Le modèle finlandais: une approche mitoyenne

Le programme finlandais se situe pour sa part à mi-chemin entre les approches américaines et européennes. Tout comme les programmes européens, sa conception de l'éducation aux médias est axée sur l'analyse du processus de la communication de masse et les médias sont étudiés dans le réseau des relations qu'ils entretiennent entre eux et avec le reste de la société. Le programme partage cependant avec les programmes américains centrés sur l'approche des effets la même vision du processus de la communication de masse. Les chercheurs finlandais considèrent que les médias ont des effets très puissants sur les individus qui sont perçus comme formant une masse homogène, passive et vulnérable. Comme dans le cas des programmes d'effets qui adoptent une vision victimisante de la communication de masse, le programme finlandais vise en priorité à contrer les effets négatifs des médias. Pour les chercheurs finlandais, l'initiation critique du jeune doit donc porter sur **des aspects bien spécifiques** que le programme doit s'assurer de donner: étude de la structure économique de l'industrie, conséquence de la concentration et de la monopolisation, degré d'accès à l'information selon les différentes classes sociales, domination et impérialisme culturel, etc.

Les concepteurs du programme finlandais considèrent qu'il y a naturellement plusieurs façons d'aborder l'analyse du processus de la communication. Mais si la démarche peut varier, l'objet sur lequel doit porter l'analyse est déjà déterminé à l'avance. Il doit nécessairement porter sur l'étude des facteurs économiques et sociaux qui déterminent dans les sociétés capitalistes la manière dont s'organise la communication de masse. En ce sens, **le contenu du programme finlandais est aussi prévisible** que le sont les contenus des programmes américains.

5.4 Quelques pistes de réflexion

Nous avions mentionné dans notre introduction qu'une des principales raisons qui justifie cette démarche d'analyse de l'expertise internationale développée dans le domaine de l'éducation aux médias réside dans le fait qu'elle peut contribuer à identifier ce que doit comporter idéalement un modèle québécois. Il va sans dire que notre démarche ne prend, à nos yeux, tout son sens que dans la perspective d'une contribution, aussi modeste soit-elle, au développement de la recherche québécoise dans le domaine de l'éducation aux médias. À cet égard, les initiatives de plus en plus nombreuses qui ont vu le jour récemment au Canada et au Québec nous permettent de croire que la recherche est véritablement appelée à se développer considérablement dans un avenir rapproché.

À la lumière de l'analyse que nous avons présentée, force nous est de constater cependant que la question de déterminer ce que doit comporter un programme d'éducation aux médias demeure entière. Confronté en effet aux diverses approches que nous proposent les expériences étrangères, nous jugeons difficile de trancher en faveur d'un modèle. Pourtant, cette question doit trouver une réponse, car l'établissement de la démarche qui peut le mieux garantir l'émergence de l'esprit critique du jeune constitue, comme nous l'avons déjà souligné, la raison d'être même de tout projet d'éducation critique aux médias. C'est pourquoi nous aimerions en terminant faire part de quelques-unes des réflexions générales auxquelles nous a conduit cette démarche d'analyse.

Notre intention n'est évidemment pas d'élaborer des propositions très précises sur le contenu d'un programme. Nous croyons qu'une telle démarche ne serait d'ailleurs pas très utile, car s'il est une conclusion générale que nous pouvons tirer de notre analyse, c'est bien le fait que la recherche sur l'éducation aux médias, avant d'être un exercice de réflexion théorique, constitue avant tout **une pratique** qui doit chercher à répondre aux besoins et aux exigences particulières du

milieu et de la clientèle scolaire auxquels elle s'adresse. L'élaboration «à vide» d'un programme d'éducation aux médias ne présenterait pas, selon nous, un grand intérêt sur le plan de la recherche. Nous croyons qu'il est beaucoup plus utile, tenant compte du fait que la recherche québécoise dans ce domaine en est encore à un stade embryonnaire, de suggérer quelques avenues de réflexion qui mériteraient d'être approfondies, dans la perspective de l'élaboration ultérieure d'un programme québécois d'éducation aux médias adapté aux particularités du milieu scolaire auquel il serait destiné.

En tout premier lieu, nous croyons qu'un tel programme devrait chercher en priorité à faire en sorte que le jeune devienne un consommateur de médias capable de **poser de manière autonome des jugements critiques sur les médias**, c'est-à-dire qu'il soit capable d'appliquer à des situations différentes, les habiletés critiques que lui aura permis de développer, en classe, le programme. En ce sens, nous sommes enclin à favoriser une démarche qui accorderait une place importante à l'analyse du processus de la communication de masse, comme le suggèrent les programmes européens. Nous croyons, en effet, que s'il est amené à réfléchir sur la nature du processus à l'intérieur duquel s'inscrivent la production et la diffusion des messages des médias, le jeune sera plus en mesure de développer, de manière autonome, des habiletés de réflexion critique sur différents aspects de la réalité mass-médiatique et non pas seulement sur ceux qui auront été abordés en classe par le programme.

Nous croyons toutefois que l'analyse du processus de la communication de masse ne devrait pas en rester à un niveau aussi abstrait que le proposent souvent les expériences européennes. Elle doit également aborder les aspects concernant la spécificité des différents médias et les particularités des différents types de messages qu'ils nous proposent. Le succès et l'enthousiasme suscités par l'expérimentation des programmes américains d'éducation critique à la télévision, auprès des clientèles d'enseignants et d'élèves, démontre clairement la pertinence

d'aborder en classe l'étude des aspects qui permettent au jeune d'en arriver à une meilleure connaissance du fonctionnement et des particularités des différents genres de messages que diffusent les médias. L'étude des médias ne doit cependant pas consister, pour l'essentiel, à la découverte et à la dénonciation des aspects négatifs des contenus des médias, comme le suggèrent les programmes centrés sur les effets. Cette étude ne devrait pas non plus s'en tenir à la simple présentation de données factuelles sur le processus de production et de diffusion des messages, à la manière des programmes privilégiant une approche des *Uses and Gratifications*. L'éducation aux médias doit également aborder les aspects plus controversés que soulève la question de l'influence qu'exercent les médias aussi bien sur le plan individuel que sur le plan social.

Nous croyons que la recherche québécoise devrait ainsi s'orienter dans l'élaboration d'un modèle d'enseignement qui opérerait une synthèse originale des conceptions américaines et européennes. Nous estimons que ces deux façons de concevoir l'éducation aux médias loin d'être irréconciliables sont en fait très complémentaires. Nous pensons qu'un programme qui réussirait à réunir dans une même démarche ces deux conceptions offrirait à n'en pas douter les conditions optimales permettant d'atteindre l'objectif fondamental de l'éducation aux médias : l'émergence de l'esprit critique du jeune à l'égard des messages et des représentations des médias.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAMS, Jean-Michel, *Linguistiques et discours littéraire*, Paris, Larousse, 1986.

ALTHUSER, Louis, «Idéologie et appareils idéologique d'État», *La Pensée*, no 151, juin 1970.

ALVARADO, Manuel, «L'initiation aux médias en Europe occidentale: le Royaume-Uni», *Étude des médias dans l'enseignement*, Paris, Unesco, Études et documents d'information, no 80, 1977, p. 42-53.

ANDERSON, James A. et Milton A. PLOGHOFT, *The Way We See It*, Athena, Ohio, Social Science Cooperative Center, 1975a.

ANDERSON, James A. et Milton A. PLOGHOFT, *Television and You*, Athena, Ohio, Social Science Cooperative Center, 1975b.

ANDERSON, James A., «The Theoritical Linage of Critical Viewing Curricula», *Journal of Communication*, vol. 30, no 3, 1980, p. 64-71.

ANDERSON, James A., «Television and the Critical Viewer», in J. BRYANT et D. R. ANDERSON (édit.), *Children's Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension*, New York, Academic Press, 1983, p. 297-327.

BALLE, Francis et J.G. PADIOLEAU, *Sociologie de l'information. Textes fondamentaux*, Paris, Larousse, 1973.

BALLE, Francis, *Médias et société*, Paris, MontChristen, 1980.

BANDURA, Albert, *Social Learning Theory*, Englewoods Cliffs, NL., Prentice-Hall, 1977.

BARTHES, Roland, *Mythologies*, Paris, Le Seuil, 1957.

BENNET, Tony, «Theories of the Media, Theories of Society» in Michael GUREVITCH, Tony BENNET, James CURRAN et Janet WOOLACOTT (édit.), *Culture, Society and the Media*, London, Methuen, 1982, p. 30-52.

BERELSON, Bernard, «The State of Communication Research», *Public Opinion Quaterly*, vol. 1, no 23, printemps 1959.

BERGER, Gérald, «L'initiation aux médias: un exemple de Suisse», *Perspectives*, vol. XVIII, no 2, 1983, p. 247-256.

BLUMLER, Jay G., «the Role of Theory in Uses and Gratification Studies», in G. C. WILHOIT et Harold BOCK (édit.), *Mass Communication Review Yearbook*, vol. 1, Beverly Hills, Sage, 1980, p. 201-228.

BOSCOMBE, E, «Television studies in schools and colleges», IBA Report, in *Screen Education*, no 12, automne 1974.

BOSTON UNIVERSITY SCHOOL OF PUBLIC COMMUNICATIONS, *Television Literacy, Critical Television Viewing Skills (Instructor's Guide, Workbook)*, Bos ı, Dendron Press, 1981.

BRITISH FILM INSTITUTE, *Selling Pictures: A Teaching Pack about Representation and Stereotyping*, London, Education Image Project, Unit 2, 1983.

CAREY, J. W. et A. L. KREILING, «Popular culture and uses and gratifications: notes toward accomodation» in J. G. BLUMLER et Elihu KATZ (édit.), *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research*, Beverly Hills, Sage, 1974.

CENTRE D'INITIATION AUX MASS-MEDIA, *Qu'est-ce-qu'un journal?*, Manuel rédigé sous la direction de Gérald Berger, Fribourg, 1983.

CENTRE D'INITIATION AUX MASS-MEDIA, *Initiation aux Mass-media: Méthodologie destinée aux élèves du cycle d'orientation*, Manuel rédigé sous la direction de Gérald Berger, Fribourg, 3e édition remaniée, 1984.

CHAFFE, Steven H., «Mass Media Effects: New Research Perspectives», in G. C. WILHOIT et Harold BOCK (édit.), *Mass Communication Review Yearbook*, vol. 1, Beverly Hills, Sage, 1980, p. 77-109.

COHEN, Bernard, *The Press and Foreign Policy*, Princeton, N.J, Princeton University Press, 1963.

COHEN, S. et J. YOUNG, *The Manufacture of News*, London, Constable, 1973.

COMMITTEE REPORT ON THE CURRICULUM PLANNING FOR COMPREHENSIVE SCHOOL IN FINLAND, *Mass Communication Education in the Finnish Comprehensive School, Helsinki*, traduction de *Peruskoulun ooptussunnitelmakomitean miettintö I-II, Valtion paibatuskesku (komitanmiettintö)*, 1970.

COOK, Jim et Jim HILLIER, «Film and Television Education in Great-Britain», *Screen Education*, no 18, printemps 1976, p. 40-44.

CORDER-BOLZ, Charles C., *Elementary School Student's Critical Television Viewing Skills Project*, Austin, Southwest Educational Development Laboratory, 1979.

CORDER-BOLZ, Charles C., «Mediation: The Role of Significant Others» *Journal of Communication*, vol. 30, no 3, 1980, p. 106-118.

DE FLEUR, Melvin L. et Sandra BALL-ROKEACH, *Theories of Mass Communication*, Longman, New York, 1976.

DOOR, Aimee, Sherryl BROWNE-GRAVES et Erin PHELPS, «Television for Young Children», *Journal of Communication*, vol. 30, no 3, 1980, p. 71-83.

ECO, Umberto, *La struttura assente*, Milano, Bompiani, 1968.

ELLIOTT, P., «Uses and gratifications research: a critique and a sociological alternative», in J. G. BLUMLER et Elihu KATZ (édit.), *The Uses of Mass Communications: Curent Perspectives on Gratifications Research*, Beverly Hills, Sage, 1974.

EUDES, Yves, *La conquête des esprits, l'appareil d'exportation culturel américain*, Paris, Maspéro, 1982.

FAR WEST LABORATORY OFFICE OF EDUCATIONAL PROJECT, *Inside Television. A Guide to Critical Viewing (Teacher's Guide, Student Handbook, Worksheet), Palo Alto, Science et Behavior Books, 1980.*

FRANK, Josette, *Television: How to Use It Wisely With Your Children*, Washington, Child Study Association, 1951.

FRANSECKY, R. B., et R. FERGUSON, «New Ways of Seeing: The Milford Visual Communication Project», *Audiovisual Instruction*, Vol. 18, avril-mai — juin-juillet 1973.

GERBNER, George et Larry GROSS, «Living with television: The Violence Profile», *Journal of Communication*, vol. 26, printemps 1976, p. 173-199.

GLASCOW UNIVERSITY MEDIA GROUP, *Bad News*, London, Routledge et Kegan Paul, 1976.

GRAMCI, A., *Selection from the Prison Notesbooks*, London, Laurence et Wistart, 1971.

HALL, Stuart, *Broadcasting, Politics et the State: The Independence — Impartiality Couplet*, Paper presented to the International Association for Mass Communication Research Annual Scientific Meeting, Leicester University, 1976.

HALL, Stuart, «The Rediscovery of «Ideology»: Return of the Repressed in Media Studies», in Michael GUREVITCH, Tony BENNET, James CURRAN et Janet WOOLACOTT (édit.) *Culture, Society et the Media*, London, Methuen, 1982, p. 56-90.

HAMELINK, Cees J., *Cultural Autonomy in Global Communications*, New York, Longman , 1983.

HARTMAN, P. et C. HUSBAND, «The Mass Media et Racial Conflict», *Race*, vol. XII, no 3, 1971.

HAWKINS, Robert P., et Suzanne PINGREE, «Using Television to Construct Social Reality», *Journal of Broadcasting*, vol. 25, no. 4, automne 1981, p. 347-361.

HITCHENS, Howard, «États-Unis d'Amérique: «l'alphabétisation» visuelle», *L'éducation aux médias*, Paris, Unesco, 1984, p. 313-322.

HOVLAND, Carl, I. IRVING, L. JANIS et Harold H. KELLY, *Communication et Persuasion*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1953.

KAHN, Linda, «A Practical Guide to Critical TV Viewing Skills», *Media et Methods*, octobre 1979.

KAHN, Linda, «Television in Subject Areas: Field-Tested Methods for Classroom Use», *Television & Children*, vol. 5, no. 3, été 1982, p. 36-49.

KATZ, Elihu et Paul LAZARSFELD, *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communication*, New York, The Free Press, 1955.

KATZ, Elihu, *Social Research on Broadcasting: Proposals for Further Development*, London, BBC, 1977.

KLAPPER, Joseph, *Effects of Mass Communication*, New York, The Free Press, 1960.

LAURIN, Camille, *La politique québécoise du développement culturel*, Québec, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel, vol. 2, 1978.

LEE POTTER, Rosemary et Camille FAITH, *Contrast: A TV Study for Basic Skills Improvement*, Freeport, Educational Activities Inc., 1980.

LEE POTTER, Rosemary et Camille FAITH, *Television Behind the Scenes: High Interest Reading Kit*, Freeport, Educational Activities Inc., 1980.

LEHMAN, Rosemary, *Centering Television in the Classroom*, Monona, Wisconsin, Television Learning Ltd, 1980.

LIPMANN, Walter, *Public Opinion*, New York, Macmillan, 1922.

LOWERY, Shearon et Melvin L. DE FLEUR, *Milestones in Mass Communication Research: Media Effects*, New York, Longman, 1983.

MacBRIDE, Sean, *Voix multiples, Un seul monde, communication et société, aujourd'hui et demain*, Paris, Unesco, 1980.

MARX, Karl et Friedrich ENGELS, *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions Sociales, 1968.

MASTERMAN, Len, *Teaching about Television*, London, Macmillan, 1980.

MASTERMAN, Len, «L'éducation aux médias: problèmes théoriques et possibilités concrètes», *Perspectives*, Paris, Unesco, vol. XIII, no. 2, 1983a.

MASTERMAN, Len, «Media Education in the 1980s», *Journal of Educational Television*, vol. 9, no. 1, 1983b.

MASTERMAN, Len, *Teaching the Media*, London, Comedia, 1986.

MATTELART, Armand et Ariel DORFMAN, *Donald l'imposteur: L'impérialisme raconté aux enfants*, Paris, Alain Moreau, 1979.

MEDIA ACTION RESEARCH CENTER (MARC), *Television Awareness Training, The Viewer's Guide for Family & Community*, Nashville, Ben LOGAN (édit.), 1979.

METZ, Christian, *Essai sur la signification du Cinéma*, Paris, Klinsieck, 1976.

MINKKINEN, Sirkka, *Mass Media Education in Finland*, manuscrit, 19 septembre 1974.

MINKKINEN, Sirkka, «L'initiation aux médias en Scandinavie: Finlande», *L'étude des médias sans l'enseignement*, Paris, Unesco, Etudes et documents d'information, no 80, 1977, p. 63-69.

MINKKINEN, Sirkka, *A General Curricular Model for Mass Media Education*, Paris, Unesco, 1978.

MINKKINEN, Sirkka et Kaarle NORDENSTRENG, «Finlande: plans courageux et sérieux problèmes», *Perspectives*, Paris, Unesco, vol XIII, no 2, 1983, p. 237-247.

MOLES, Abraham, *Sociodynamique de la culture*, Paris, Mouton, 1967.

MORIN, Edgar, *L'Esprit du temps*, Paris, Grasset, 1962.

NORDENSTRENG, Kaarle, *La télévision circule-t-elle à sens unique? Une analyse de la circulation des programmes dans le monde*, Paris, Unesco, Études et documents d'information, 1974.

PIETTE, Jacques, *Une analyse des expériences et des programmes d'éducation aux médias à travers le monde*, Montréal, L'Association Nationale des Téléspectateurs, 1985.

PLOGHOFT, Milton E. et James A. ANDERSON, *Education for the Television Age: The Proceedings of a National Conference on the Subject of Children et Television*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas, 1979.

PLOGHOFT, Milton E. et James A. ANDERSON, *Teaching Critical Television Viewing Skills: An Integrated Approach*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas, 1982.

RAVAULT, René-Jean, «Colonialisme culturel et «coerséductions» autochtones», *Communication Information*, vol. 8, no. 1, printemps 1986, p. 55-109.

RILEY, John W. et Matilda RILEY, «La communication de masse et le système social» in Francis BALLE et Jean G. PADIOLEAU (sous la direction de), *Sociologie de l'information. Textes fondamentaux*, Paris, Larousse, 1973, p. 69-96.

ROBERTS, Donald et Christine M. BACHEN, *Mass Communication Effects*, in D. Charles WHITNEY et Ellen WARTELLA (édit.), *Mass Communication Review Yearbook*, vol. 1, Beverly Hills, Sage, 1982, p. 27-78.

ROGERS, Everett M. et Francis BALLE, «The Empirical et Critical School of Communication Research» in *The Media in America et in Western Europe: Volume II in the Paris — Stanford Series*, Norwood., NJ, Ablex Publishing Corporation, p. 219-235.

SERBAN-SCHREIBER, Jean-Louis, *Le pouvoir d'informer*, Paris, Laffont, 1972.

SCHAEFFER, Pierre, *Les machines à communiquer*, Paris, Seuil, tome I, 1970; tome II, 1972.

SCHILLER, Herbert, *Communication et Cultural Domination*, White Plains, N.Y., M. E. Sharpe, 1976.

SCHLESSINGER, P., *Putting «Reality» Together*, London, Constables, 1978.

SCHRAMM, Wilbur, Jack LYLE et Edwin B. PARKER, *Television in the Lives of Our Children*, Standford, Cal., Standford University Press, 1961.

SCHRAMM, Wilbur, «The nature of communication between humans» in W. SCHRAMM et D. ROBERTS (édit.), *The Process et Effects of Mass Communication*, éd. révisée, Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1971.

SEVRIN, Werner J. et James W. TANKARD Jr, *Communication Theories*, New York, Hasting House, 1979.

SINGER, Dorothy G., Jerome L. SINGER et Diana ZUCKERMAN, «Helping Elementary School Children to Learn about TV» *Journal of Communication*, vol. 30, no 3, été 1980, p. 84-93.

SINGER, Dorothy G., Jerome L. SINGER et Diana ZUCKERMAN, *Getting the Most Out of TV*, Santa Monica, California, Goodyear Publishing Book, 1981a.

SINGER, Dorothy G., Jerome L. SINGER et Diana ZUCKERMAN, *Teaching Television: How To Use TV to Your Child Advantage*, New York, The Dial Press, 1981b.

SOHN, David, *The Problem et the Promise: A Television/Video Workshop*, Santa Monica, California, Pyramid Films, 1979.

SOUTHWEST EDUCATIONAL DEVELOPMENT LABORATORY, *Elementary School Student's Critical Television Viewer Skills Project*, Austin, 1979.

SWANSON, D. L., «Some theoretic approaches to the emerging study of political communication: a critical assessment», *Paper presented to the annual meeting of the International Communication Association*, Portland, 1976.

SWANSON, D. L., «The continuing evolution of the uses et gratifications approach», *Communication Research*, vol. 6, nos 3-7, 1979.

TÖNNIES, Ferdinand, *Community et Society* (Gemeinschaft und Gesellschaft), traduit et édité par Charles P. LOOMIS, East Lansing, The Michigan State University Press, 1957.

WINDHAL, Sven, «Uses et Gratifications at the Crossroad», in G. C. WILHOIT et Harold BOCK (édit.) *Mass Communication Review Yearbook*, vol. 1, Beverly Hills, Sage, 1981, p. 174-185.

WITHROW, Frank B., «Objectives for Critical Television Viewing Skills Curricula», *Television & Children*, vol. 3, no 2, été 1980.

WNET/THIRTEEN NEW YORK, *Critical Television Viewing (Teacher's Annoted Edition, Student Work-a-Text, A Training Manual for Teacher Trainers)*, New York, Cambridge, 1980.

WOOLACOTT, Janet. «Messages et Meanings», in Michael GUREVITCH, Tony BENNET, James CURRAN et Janet WOOLACOTT (édit.), *Culture, Society and the Media*, London, Methuen, 1982, p. 91-111.

WRIGHT, Charles R., «Analyse fonctionnaliste et communication de masse», dans Francis BALLE et Jean G. PADIOLEAU (sous la direction de), *Sociologie de l'information. Textes fondamentaux*, Paris, Larousse, 1973, p. 53-69.

L'AUTEUR présente une synthèse des principaux paradigmes autour desquels s'est développée la recherche dans le domaine de l'éducation aux médias aux États-Unis et en Europe. L'objectif en est d'établir le lien entre les programmes d'éducation aux médias et les principales théories qui ont marqué l'évolution de la recherche dans l'étude de la communication de masse.

La recherche dans le domaine de la conception des programmes d'éducation aux médias est intimement liée aux grandes orientations théoriques de la recherche sur la communication de masse. On peut en effet ranger les programmes en fonction de leur parenté théorique avec les principaux courants de la recherche: l'approche béhavioriste, le courant fonctionnaliste, l'approche critique, l'approche sémiologique, etc.

Un des aspects fondamentaux qui a influé de manière déterminante sur l'évolution de la recherche dans le domaine de l'éducation aux médias est la réflexion entourant la notion d'idéal de l'esprit critique. Au-delà de leurs différences internes sur le plan théorique, les programmes américains et européens se regroupent, en effet, selon deux conceptions différentes quant à la manière d'entrevoir l'éducation critique aux médias: le modèle américain est centré sur l'étude de la spécificité des médias, tandis que la démarche européenne privilégie davantage un enseignement axé sur l'étude du processus de la communication de masse.

L'auteur conclut en suggérant quelques pistes de réflexion qui pourraient guider la recherche québécoise dans l'élaboration d'un programme original d'éducation aux médias destiné au milieu scolaire.

Le ministère des Communications du Québec publie, à titre gracieux, le texte intégral de cette étude pour laquelle l'auteur a mérité le prix Jean-Lucien-Caron remis annuellement par l'Association de la recherche en communication du Québec.

Imprimé au Québec, Canada

Gouvernement du Québec
Ministère des
Communications